Die erziehung zur arbeit

Karl Biedermann





Die

Erziehung zur Arbeit,

eine Forderung

des Lebens an die Schule.

Von

Dr. Karl Biedermann,
ord. Honorar-Professor an der Universität Leipzig.

Zweite, völlig umgearbeitete Auflage.

Leipzig,
Verlag von Heinrich Matthes.
1883.

Die

Erziehung zur Arbeit.

Inhaltsverzeichnis.

Vorrede zur zweiten Auflage.

Es sind nun über dreißig Jahre her, daß ich zum ersten Male die Schrift, die hier in zweiter Auflage erscheint, veröffentlichte. Sie erregte damals ein gewisses Aufsehen und gab den Anstoß zu mehrseitiger Besprechung der darin angeregten Frage sowohl in der pädagogischen Presse als in Lehrerversammlungen. Sie fand von manchen Seiten warme Zustimmung, von anderen lebhaften Widerspruch. Die ganze Bewegung schlief aber damals bald wieder ein — jene Zeit war zu Reformen wenig angethan — und so schien auch meine Schrift so ziemlich vergessen.

Jetzt, nach einem vollen Menschenalter, gewinnen die damals von mir vertretenen Ideen mit einem Male neues Leben durch eine von anderwärts her ins Werk gesetzte Bewegung nach den gleichen Zielen hin. Dadurch ward auch jene meine Schrift den Jetztlebenden in Erinnerung gebracht, und so ergingen an mich mehrfache dringende Aufforderungen — insbesondere auch von Schulmännern —, eine neue Auflage derselben zu veranstalten. Lange sträubte ich mich dagegen; offen gestanden, ich fürchtete mich vor der Umarbeitung. Denn eine solche, und zwar eine sehr weitgehende, war notwendig, um das vor dreißig Jahren Geschriebene mit dem heutigen Stande der Frage in Einklang zu setzen. Endlich habe ich mich dazu entschlossen. Was ich damals über die Mängel unseres herkömmlichen öffentlichen Unterrichtswesens gesagt (fast durchweg gestützt auf Aussprüche praktischer Pädagogen), das habe ich, nur verkürzt, im Wesentlichen wiederholt, weil aus denselben Kreisen heraus mir versichert ward, daß ähnliche Mängel

auch heute noch beständen. Ein eignes Kapitel habe ich dabei der jetzt viel verhandelten „Überbürdungsfrage" gewidmet. Was ich in Form allgemeiner Betrachtungen über Wesen und Wert des Arbeitsunterrichts damals geäußert, habe ich ziemlich unverändert beibehalten. Die Schilderung der zur Einführung eines solchen Unterrichts gemachten theoretischen und praktischen Anläufe habe ich zu einer geschichtlichen Skizze dieser ganzen Bewegung von Luther an bis auf den heutigen Tag erweitert. Drei andere Kapitel habe ich neuhinzugefügt, eines zur Widerlegung der Einwürfe gegen den Arbeitsunterricht, eines über die Frage: ob und wie wohl der sogen. Lernunterricht dergestalt verkürzt werden könnte (ohne Beeinträchtigung der notwendigen Lehrziele), um für die Einfügung von Arbeitsstunden Zeit zu gewinnen, endlich eines über die „Organisation des Arbeitsunterrichts", damit dieser die rechte Stelle im Gesamtsysteme der Erziehung einnehme und ausfülle.

Trotz dieser neuhinzugekommenen Ausführungen ist es mir doch gelungen, die Schrift im Ganzen um nahezu drei Bogen zu verkürzen, was hoffentlich ihrer Beachtung und Verbreitung zugute kommen wird.

Bei der erstmaligen Veröffentlichung dieser Schrift habe ich mich auf dem Titel „Karl Friedrich" genannt. Ich hielt damals mit meinem wahren Namen zurück, weil in jener Zeit schärfster politischer Gegensätze (Anfang der 50er Jahre) zu fürchten stand, meine Parteinahme an den politischen Kämpfen möchte der unbefangenen Würdigung der Schrift Eintrag thun; man möchte in meinem, obschon natürlich durchaus politisch indifferenten, pädagogischen Reformbestreben irgend welchen politischen Hintergedanken wittern. Diese Gefahr ist heute nicht mehr vorhanden, und so nehme ich keinen Anstand, mich diesmal offen als Verfasser der „Erziehung zur Arbeit" zu bekennen.

Leipzig, den 9. Mai 1883.

Karl Biedermann.

Die Erziehung zur Arbeit,

eine Forderung

des Lebens an die Schule.

Von

Dr. Karl Biedermann,

ord. Honorar-Professor an der Universität Leipzig.

Zweite, völlig umgearbeitete Auflage.

Leipzig,

Verlag von Heinrich Matthes.

1883.

Pi-necat.



Motto:

. . . „Nun, das sei gesagt von Nutz und Not der Sprachen- und christlichen Schulen für das geistliche Wesen und der Seelen Heil! Nun lasset uns aber auch den Leib vornehmen und setzen: obgleich keine Seele, noch Himmel und Hölle wäre, und wir müßten allein das zeitliche Regiment der Welt ansehen — ob dasselbe nicht bedürfte noch viel mehr guter Schulen als das geistliche? Dieses weltliche Regiment ist eine göttliche Ordnung und es ist zu sorgen, wie man feine und geschickte Leute dafür kriege. Griechen und Römer haben dafür aufs beste gesorgt, so daß, wenn ich daran denke, ich mich unsrer Deutschen schäme, die wir so gar Stöcke und Tiere sind, daß wir sagen: ‚Ja, was sollen die Schulen, wenn man nicht geistlich wird?‘ — da es doch so ein nützliches und nötiges Ding ist und Gott so angenehm, wenn jemand, der regieren soll, Fürst, Herr, Ratsmann, geschickt ist, dieses zu thun. Wenn man daher auch der Schulen gar nicht bedürfte um Gottes willen, so wäre doch Ursache genug, die allerbesten Schulen, Beides für Knaben und Mädchen, aller Orten aufzurichten, auf daß die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten Haus, Kinder und Gesinde. Solche Männer müssen aus Knaben werden und solche Frauen aus Mägdlein. Daher ist's darum zu thun, daß man Knäblein und Mägdlein recht lehre und aufziehe. Man soll nicht solche Schulen errichten, wie bisher, da ein Knabe zwanzig Jahre hat über dem Donat (einer lateinischen Grammatik) gelernt, und dennoch nichts gelernt! **Meine Meinung ist, daß man die Knaben lasse des Tags 1–2 Stunden in eine solche Schule gehen und die andre Zeit im Hause schaffen oder ein Handwerk lernen, auf daß Beides mit einander gehe.**"

(Dr. Martin Luther in seinem Schreiben „an die Bürgermeister und Ratsherren von allerlei Städten in deutschen Landen".)

Erstes Kapitel.

Die Frage der „Erziehung zur Arbeit" in ihrer geschichtlichen Entwicklung bis zur Mitte dieses Jahrhunderts.

Durch unser deutsches Schulwesen geht von früh an ein eigentümlicher Zwiespalt. Die landläufige Pädagogik und die Praxis der allermeisten Schulen neigt ganz überwiegend einer einseitig dealistisch-theoretischen Richtung zu; sie macht das Erlernen von Kenntnissen zur Hauptsache; sie setzt ausschließlich oder doch vorwiegend eine einzige Fähigkeit des Zöglings in Bewegung, die des Aufnehmens, Ansammelns und denkenden Verarbeitens von an ihn gebrachten Vorstellungen, läßt dagegen einen andern Teil des menschlichen Wesens, dessen praktische Anlagen, mehr oder weniger vollständig brachliegen. Von Zeit zu Zeit treten dann wohl Männer auf, welche auf diese Einseitigkeit aufmerksam machen, welche die Notwendigkeit einer größern Berücksichtigung auch des praktischen und realistischen Teils der Menschennatur betonen, welche Vorschläge in dieser Richtung machen und die Schule nach dieser Seite hin zu wenden suchen. Solche reformatorische Vorschläge finden auch bei einem Teile der Pädagogen Beachtung, ja Beistimmung; es werden Anläufe zu deren Verwirklichung, zu einer Herausarbeitung der Schule aus der Einseitigkeit, in die sie verfallen ist, gemacht; allein nach kurzer Zeit ist die Reformbewegung wieder ins Stocken geraten; das pädagogische Räderwerk schnurrt nach wie vor in seinem alten Geleise fort; höchstens ein oder das andere kleine Zugeständnis wird gemacht; im Ganzen und Großen aber bleibt alles beim Alten!

Schon unser großer Reformator Luther, indem er die Mahnung aussprach, man möge doch bei der Erziehung nicht bloß an die Seele,

sondern auch an den Leib denken, möge die Jugend nicht bloß zur Gelehrsamkeit, sondern auch zu solchen Fertigkeiten heranbilden, deren man im Haus und in der Familie, in der Gemeinde und im Staate bedürfe, schon er bezeichnete damit ganz richtig den Gegensatz, der durch die ganze Geschichte unsrer Pädagogik sich wie ein roter Faden hindurchzieht, den Gegensatz von „Schule und Leben", den Gegensatz einer in ihren Theorieen und Systemen sich mehr oder weniger abschließenden und Alles, was diese Kreise zu stören droht, von sich fernhaltenden Wissenschaft, und andrerseits der Bedürfnisse, der Interessen, der Anforderungen des immer neue Wege suchenden, von immer neuen Kräften in Bewegung gesetzten und vorwärts getriebenen praktischen Lebens.

Neben jenem Gedanken einer Teilung der Jugenderziehung zwischen der Lernschule und der Beschäftigung mit praktischen Arbeiten (einem Gedanken, den er selbst wohl nur wie einen frommen Wunsch betrachtete), empfahl Luther die Aufnahme von Realien in die Lernschule — der Naturkenntnisse („denn", sagt er, „wir sehen die Kreaturen recht an, mehr denn im Papsttum, und lernen Gottes herrliche Werke und Wunder auch aus den Blümelein erkennen"), der Geschichte („welche das, was zum ehrlichen Leben gehört, mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich gleichsam vor die Augen stellt") u. s. w.; ferner die Aufnahme von Leibesübungen („welche geschickte Gliedmaßen machen und bei Gesundheit erhalten"), und endlich die der Frau Musica („welche die melancholischen Gedanken vertreibt").

Aber selbst gegen diese so naheliegenden und so notwendigen Verbesserungen hat sich unsere Schule lange gesträubt; es hat vieler und wiederholter Anstöße, es hat eines Zeitraumes von Jahrhunderten bedurft, ehe die Realien, die Leibesübungen und ein methodischer weltlicher Gesangsunterricht eine bleibende Stätte und eine gewisse Gleichberechtigung mit anderen Disziplinen in unsrem öffentlichen Unterrichte fanden.

Der Nächste nach Luther, der die Schule mehr dem Leben annähern wollte, war der Holsteiner Ratich (geb. 1571). Auch er eiferte, wie Luther, gegen die „Tyrannei des Latein" und drang auf eine sorgfältigere Betreibung der Muttersprache.

Viel weiter ging der in Mähren (1592) geborene Kamensky oder, wie er sich nach damaliger Sitte latinisiert nannte, Comenius. Er erinnerte daran, daß nach psychologischen Gesetzen die Beschäftigung

mit den Sachen der mit den Worten (der Realismus dem Verbalismus) vorangehen müsse, und empfahl deshalb einen Anschauungsunterricht, wenn auch zunächst nur aus zweiter Hand (mittels des Orbis pictus), anstatt der bloßen Bezeichnung der Sachen durch Worte; er eiferte gegen die zu ausgedehnte Herbeiziehung grammatikalischer Feinheiten; er wollte vor allem die Sinne und erst danach das Gedächtnis geübt wissen; er verlangte, daß man den Schüler nichts lehre, was nicht „für dieses oder jenes Leben nützlich sei"; er pries den alten Spruch: **Mens sana in corpore sano** (ein gesunder Geist in einem gesunden Körper) und verlangte daher Spiele und Leibesübungen für die lernende Jugend; er kam endlich nachdrücklich auf den Gedanken zurück, den schon Luther angeregt hatte, daß das Lernen zu seiner Ergänzung der mechanischen Beschäftigung bedürfe. Schon die kleinen Kinder, noch vor dem sechsten Lebensjahre, wollte er im Elternhause mit Arbeit beschäftigt wissen. „Die Kinder," sagte er, „thun gern allzeit etwas, denn das junge Blut kann nicht lange stille stehen. Darum soll man ihnen Anlaß geben, daß sie immer etwas zu thun haben. Die Kinder bauen und kleben gern von Lehm, Spänen, Holz oder Steinen Häuser, welches ein Anfang der Baumeisterei ist. Das vierte, fünfte und sechste Jahr wird wohl Hand- und Bauarbeit sein. Man soll ihnen Alles, was sie versuchen, gönnen und ihnen dazu verhelfen, damit Alles, was sie thun, etwas Verstand habe und zu anderen, größeren Dingen nützlich sei." In der Elementar- oder Volksschule sollen dann die Kinder „von den Handwerken die wichtigsten kennen lernen, sowohl um bezüglich dessen, was im menschlichen Leben vorgeht, nicht in gar zu grober Unkenntnis zu bleiben, als auch damit sich späterhin die Neigung des Naturells, wohin sich Jeder am meisten gezogen fühlt, leichter zeige." Die Schulen sollen, will er, „Werkstätten" sein, „erdröhnend von Arbeit". Noch mehr soll dies der Fall sein bei den höheren Schulen. Es soll neben den Sinnen, dem Gedächtnis, dem Verstande, der Sprache, dem Geiste und dem Herzen auch die Hand immer mehr verfeinert werden, um das, was nötig ist, von Tag zu Tag kunstfertiger auszuüben.*)

*) Ich muß mich hier und im folgenden auf kurze Andeutungen beschränken, verweise aber auf zwei neuere Schriftchen: „Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland", von Robert Rißmann (1882) und: „Die geschichtliche Entwickelung des Handfertigkeitsunterrichts", von Johann Meyer (1883), von denen besonders das erstgenannte Ausführlicheres hierüber enthält.

Ausdrücklich sagt Comenius, „es solle in diesen ‚Übungsorten‘ (so nennt er die Unterrichtsanstalten) nicht für die Schule, sondern fürs Leben gelernt werden,“ es sollen daraus „thätige Zöglinge“ hervorgehen, „zu allem bereite, geschickte und fleißige Leute, denen dereinst jedes Geschäft des Lebens sicher anvertraut werden kann.“

Auch der große Gelehrte Leibnitz (geb. 1646) eiferte wiederholt dafür, „daß nicht das fürs Leben Nützliche versäumt und eine zu lange Zeit mit bloßen Erklärungen und ähnlichen Dingen zugebracht werde.“ Sogar ein namhafter klassischer Philolog, Matthias Gesner (geb. 1691), empfahl die Pflege der Muttersprache, gewisser Realien und des Zeichnens, also wenigstens einer Handfertigkeit. Allein alles dieses hatte keine merkbaren Erfolge im praktischen Schulwesen.*)

Größeren Einfluß übten — wie ja leider so oft das Fremde in Deutschland mehr gegolten hat als das Einheimische — nach dieser Richtung hin zwei Ausländer, der Engländer Locke (geb. 1632) und der Franzose (oder eigentlich Genfer) Rousseau (geb. 1712). Locke sprach sich für die Anleitung der Jugend zu mechanischen Beschäftigungen (Gartenbau und allerhand Handwerksarbeiten), teils aus gesundheitlichen Gründen, teils wegen der notwendigen Gleichmäßigkeit zwischen geistiger und körperlicher Thätigkeit, teils endlich wegen des Nutzens solcher Übungen für das künftige praktische Leben aus; bei Rousseau aber kam noch ein sozialer Gesichtspunkt hinzu: er wollte der Handarbeit, dem Handwerke die Achtung in den Augen auch des vor-

---

*) Interessant ist ein Aktenstück aus dem Anfange des 17. Jahrhunderts, aus welchem hervorgeht, wie schon damals der schlichte Verstand eines einfachen Bürgers den Zwiespalt zwischen Schule und Leben peinlich empfand und wie sein gemeinnütziger Sinn demselben abzuhelfen bestrebt war. In dem Archiv der Kramerinnung zu Leipzig befindet sich eine Stiftung eines Leipziger Bürgers Peter Heintz, von 1622, welcher 300 Gulden als Beitrag für eine Schreib- und Rechnenschule, 300 Gulden für eine Mägdleinschule, „wenn beide binnen 5 Jahren errichtet würden“, aussetzte. Zur Motivierung dieser Schenkung heißt es darin: „Nun vermerke ich einfältig, daß in Leipzig zwar für Knaben an lateinischen Schulen kein Mangel, dagegen keine deutsche Schule für Knaben und Mädchen vorhanden ist, worin sie zuvörderst zu aller Gottesfurcht, aber auch zu schöner Handschrift und Rechenkunst angeführt würden, auch die Mägdlein allerlei notwendige und schöne Arbeit, wie Nähen, Stricken, Klöppeln ꝛc., was ihnen wohl ansteht, lernen möchten.“ In seiner Hoffnung, daß „binnen fünf Jahren“ solche Schulen errichtet werden würden, sah sich nun freilich der Stifter stark getäuscht.

nehmen Teils der Gesellschaft wieder verschaffen, die es nach seiner Ansicht in so hohem Grade verdiente und die ihm gleichwohl damals, wo durch die politische und gesellschaftliche Bevorzugung der höheren Klassen das Privilegium des Nichtsthuns eine so weite Verbreitung gefunden hatte, verloren gegangen war.

Planmäßig und nicht in bloßen Worten, sondern mit der That, wurden sowohl die Realien als auch allerhand Handfertigkeiten in den Unterricht eingeführt durch August Hermann Francke, den Stifter und Leiter der vielverzweigten Schulanstalten des Waisenhauses zu Halle (geb. 1663). Es war das um so bemerkenswerter, als die Franckeschen Stiftungen einer ausgeprägt frommen, also mehr dem Überweltlichen als dem Weltlichen zugewendeten Richtung huldigten. Allein Francke war der Ansicht, daß, wenn es die erste Pflicht der Schule sei, „gute Christen zu erziehen“, doch eine nicht weniger wichtige Aufgabe derselben darin bestehe, „brauchbare Menschen und Bürger zu bilden.“ Er wollte „die Kinder der Armen so erziehen, daß sie sich einmal im Leben forthelfen und einen ehrlichen Erwerb suchen könnten.“ Das gleiche Bedürfnis aber bestand seiner Meinung nach für alle Erwerbsklassen, denn auch der Reiche könne verarmen. Für die Söhne der Vornehmen wiederum schien ihm die Anleitung zu allerhand Handfertigkeiten wünschenswert teils um der Gesundheit willen, teils damit sie künftig in ihren Mußestunden sich noch mit etwas anderem die Zeit vertreiben könnten, als mit dem ewigen Lesen. Betrieben wurde in den unteren Schulen (für Knaben und Mädchen) namentlich das Stricken, in den oberen (dem sog. Pädagogium) Pappen, Drechseln, Glasschleifen.

Auf die durch Franckes Anregungen entstandenen ersten „Realschulen“ (die von Semler in Halle in den ersten Jahren des 18. Jahrhunderts und die von Hecker in Berlin 1747 begründete) ging neben der wissenschaftlichen Betreibung von Realien auch die praktische Übung von allerhand für den Lebensgebrauch nützlichen Handfertigkeiten über. Interessant ist ein Gutachten, welches die Berliner „Societät der Wissenschaften“, also eine hochgelehrte Gesellschaft, auf Erfordern der preußischen Regierung i. J. 1706 über die Semlersche Schule abgab. Darin ist gesagt: „es werde gut sein, Knaben, die bisher nur die deutsche Schule besucht, in einer gewissen mechanischen Schule unterrichten zu lassen, damit ihnen Verstand und Sinne mehr geöffnet würden, sie die nötigen Materialien und Objekte erkennen, auch

allerlei nützliche Instrumente verstehen und gebrauchen lernten, mithin sich dieser Erkenntnis zu besserer Begreifung und Ausübung, auch Ersinnung neuer nützlicher Handgriffe bedienen möchten. Dabei hauptsächlich dahin zu sehen wäre, daß von denen Lernenden im Werk selbsten ein gutes Augenmaß, fertige Hand und andere dergleichen in einem geschärften Gebrauch der äußerlichen Sinne bestehende Grundvorteile aller Arbeiten, so die Natur darbeut und die Übung vervollkommnet, erlanget würden."*)

Wie Francke die Ansichten des Comenius in die Praxis übertrug, so thaten es die sog. „Philanthropen" mit den Lehren Rousseaus. In dem 1774 von Basedow in Dessau gestifteten „Philanthropinum" und dessen Töchteranstalten, besonders der von Salzmann in Schnepfenthal in Thüringen begründeten,**) fanden neben der Abhärtung und Ausarbeitung des Körpers durch Schwimmen, Klettern und die, namentlich von Guts Muts gepflegten Anfänge eines geregelten Turnens auch die mechanischen Beschäftigungen, Drechseln, Tischlern 2c., ihre Stelle. In Schnepfenthal ward vorzugsweise die Arbeit im Freien, der Garten- und Obstbau, betrieben, daneben das Pappen, Korbflechten, Lackieren, Tischlern, Drechseln 2c.

Ein Lehrer an der Salzmannschen Anstalt (seit 1796), Blasche, hat in einer ganzen Reihe von Schriften***) nicht allein sehr genaue praktische Anweisungen für die Einrichtung und Gliederung des Arbeitsunterrichts gegeben (Anweisungen, die noch heute Beachtung verdienen), sondern er hat auch über fast alle seine Vorgänger hinaus einen bemerkbaren Fortschritt insofern gemacht, als er in den praktischen Beschäftigungen nicht eine bloße Ergänzung der theoretischen erblickt, vielmehr die ersteren geradezu zum Mittel- und Ausgangspunkte des gesamten Unterrichts machen möchte. So z. B. meint er, die Unterweisungen in der Botanik ließen sich am wirksamsten anknüpfen teils an das Sammeln, Trocknen und Aufkleben von Pflanzen durch die Schüler selbst, teils und noch besser an die Arbeiten im Schulgarten. Ferner gibt er Anweisungen, wie die zu den praktischen Übungen erforderlichen Materialien (Holz, Metall, Thon 2c.) mit Rücksicht auf ihre Beschaffenheit auszuwählen, wie sie ferner für den praktischen

---

*) K. v. Raumer „Geschichte der Pädagogik" (1857).

**) Salzmann hat die Grundsätze seiner Erziehung in mehreren Schriften, besonders anschaulich in dem „Ameisenbüchlein", dargelegt.

***) Am ausführlichsten in der „Werkstätte der Kinder", 4 Tle. (1800).

Gebrauch vorzubereiten seien (Glühen des Drahtes, Austrocknen des Holzes 2c.), wobei allerhand chemische, physikalische u. a. Gesetze, und zwar immer in ganz bestimmter Anwendung auf einen konkreten Fall, in Betracht kommen.

Wenn Blasche auf diese, unstreitig sehr fruchtbare und sicherlich der Berücksichtigung sehr werte Idee durch einen, so möchte man sagen, praktischen Instinkt gekommen zu sein scheint, so geschah dasselbe bei einem andern, ohngefähr gleichzeitigen Pädagogen, Heusinger (geb. 1766) auf dem Wege psychologischer Betrachtungen.*)

Der Trieb zum Handeln, sagt Heusinger, sei der stärkste von allen Trieben; gleichwohl habe die Erziehung davon noch viel zu wenig Nutzen gezogen. Der Trieb nach Erkenntnissen werde durch den Beschäftigungstrieb teils belebt, teils aber auch geordnet und gemäßigt. Es sei, wie schon Rousseau ausgeführt habe, den Kindern schwer begreiflich zu machen, warum sie etwas lernen müßten; die Verweisung auf einen künftigen Gebrauch im Leben, auf das Beispiel des Vaters 2c. reiche nicht aus, um ihnen lebhaftes Interesse an einem Lehrgegenstande einzuflößen; es müßten daher allerhand künstliche Mittel angewandt werden; sobald sich dagegen eine Erkenntnis auf eine bestimmte Arbeit beziehe, welche das Kind selbst vornehme, dann sei sofort die rechte Aufmerksamkeit da. Auch eine wirklich anschauende Erkenntnis sei nur dann vorhanden, wenn jemand sich thätig mit einem Gegenstande beschäftige, etwa wie der Physiker bei einem Experimente.

Inzwischen waren schon in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts eine Menge anderweiter praktischer Versuche mit Einführung des Arbeitsunterrichts teils in öffentlichen Schulen, teils in Privatanstalten gemacht worden. Die erste Anregung dazu scheint ein böhmischer Pfarrer, Kindermann (geb. 1740), in Kaplitz bei Budweis, gegeben zu haben. Er ging 1773 mit der Errichtung einer „Industrieschule" in seiner Parochie voran. Fast um die nämliche Zeit that das Gleiche auf seinem Gute Rekahn in der preußischen Altmark der Domherr v. Rochow. In Österreich entstanden in kurzer Zeit weit über 100 Industrieschulen; in Preußen, in Sachsen, in

*) Er veröffentlichte 1797 eine Schrift „Über die Benutzung des bei Kindern so thätigen Triebes, beschäftigt zu sein", 1798 eine zweite: „Die Familie Werthheim".

Mecklenburg 2c. folgte man diesem Beispiel nach. Die Regierungen, von denen meist solche Anstalten begründet wurden, wollten dadurch teils den ärmeren Klassen eine lohnende Beschäftigung verschaffen, teils die Jugend zur Arbeitsamkeit und Geschicklichkeit anleiten und so zum besseren Fortkommen im Leben befähigen. Die Arbeiten waren meist solche, deren Erzeugnisse leicht verwertet werden konnten oder die sich an lokale Gewerbszweige anschlossen. Ab und zu (so in einem Reskripte der mecklenburgischen Regierung von 1792) kommt aber auch der pädagogische Gedanke zur Geltung, daß durch solche mit dem Lernen abwechselnde mechanische Arbeiten das Lernen selbst gefördert werde, weil die Kinder dadurch frischer und für das Lernen empfänglicher erhalten würden.

Eine besondere Stelle unter diesen Industrie- oder Arbeitsschulen nehmen die im Jahre 1797 vom Herzog Peter von Oldenburg auf seinen Fideikommisgütern im östlichen Holstein, bei Eutin, begründeten Schulen ein.*) Herzog Peter hob die Leibeigenschaft auf seinen Gütern auf. Ausgehend nun von dem, gewiß sehr richtigen Gedanken, daß, „wer frei sein solle, auch lernen müsse, frei sein zu können", daß aber „frei nur derjenige sein könne, der auf eine seiner Stellung entsprechende Weise Kopf und Hand zu gebrauchen vermöge", stiftete er jene Schulen, und zwar in dreifacher Gestalt, als Spinn-, Näh- und Strickschulen für die Mädchen, als Klüterschulen**) für die Knaben, und als Gartenschulen für Knaben und Mädchen. Er bewilligte zur Einrichtung dieser Schulen 3600 Thlr., außerdem zur Anschaffung von Arbeitsmaterial 426 Thlr.; jede Schule erhielt einen Schulgarten von 30 □Ruthen. Die Klüterschule sollte nicht die Knaben zu Handwerkern bilden, wohl aber sie im Gebrauch der verschiedenen Werkzeuge und in der Fertigung solcher Arbeiten üben, welche im Hause, im Stalle, in der Scheune und an den Ackergerätschaften vorkommen. Die Gartenschule beschränkte sich wesentlich auf Obstbaumzucht. Ein Dritteil von dem, was daraus gelöst ward, fiel dem Lehrer anheim. Die Schulzeit ward zwischen der Arbeit und dem Lernen dergestalt verteilt, daß in der ersten Klasse der Lehrschule täglich vier, der Arbeitsschule zwei, in der zweiten drei

*) S. die Schrift: „Die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigten Zusammenwirken mit den Lehrschulen. Eine historisch begründete Beantwortung der Zeitfrage: wie wird die Volksschule von der abstrakten Methode emanzipiert?" Von Dr. N. Michelsen (1851).

**) Klütern nennt man in Holstein das Arbeiten in Holz.

und drei, in der dritten der Lehrschule zwei und der Arbeitsschule vier Stunden zufallen sollten.

So wohlmeinend diese Einrichtungen waren, und so viel Gutes sie (nach dem Zeugnis Michelsens) gestiftet haben, so hatten sie doch von Haus aus mit mancherlei Hemmnissen (Stumpfheit der Bevölkerung einerseits, Abneigung der geistlichen Schulbehörde andrerseits) zu kämpfen, vermochten auch auf die Dauer sich nicht zu halten. Nur die Mädchenschulen bestehen noch fort.

Ebenso ist es mit den andern „Industrieschulen" gegangen. Bis ins zweite oder dritte Jahrzehnt unsers Jahrhunderts herein haben viele bestanden, dann sind sie, wo nicht schon früher, allmälig eingegangen, und nur wenige haben sich erhalten. Lediglich der Arbeitsunterricht für Mädchen ist fortwährend gepflegt, durch die neueren Schulgesetzgebungen sogar zu einem obligatorischen Teile des Unterrichts in der Volksschule erhoben worden.

Mit dem pädagogischen Gedanken an einen Arbeitsunterricht, welcher den Lernunterricht entweder (wie Luther, Comenius u. a. wollten) ergänzen, oder gar (nach Blasche's und Heusingers Ideen) in sich aufnehmen sollte, hatten die „Industrieschulen" wenig gemein.

Auch die Art, wie Pestalozzi das Element der Arbeit in die Schule verpflanzen wollte, war mehr eine volkswirtschaftliche als eine pädagogische. Er hatte die Idee gefaßt, die Schule zu einer „Anleitung zum Feldbau, zur Industrie und zur häuslichen Wirtschaft" zu machen. In diesem Sinne errichtete er zu Neuhof im Kanton Aargau eine Armenschule, d. h. er sammelte arme Kinder um sich, die er zu bilden suchte. Jedes arbeitsfähige Kind mußte an ländlichen Beschäftigungen Anteil nehmen und passende Handarbeiten im Hause verrichten. Während der letzteren unterrichtete er sie. Der Erfolg entsprach aber den Erwartungen nicht.*) Zum Teil war daran die Roheit der Kinder und der schlimme Einfluß der Eltern schuld, welche von den Arbeiten ihrer Kinder sofortige ökonomische Vorteile für sich sehen wollten und nicht begriffen, um wieviel größer der Nutzen sei, der aus einer bessern industriellen und intellektuellen Bildung der Kinder diesen und somit auch ihnen selbst in bezug auf deren Fortkommen im Leben erwachse; zum Teil lag es aber auch

*) S. Diesterweg: „Heinrich Pestalozzi" (1845).

an Pestalozzi selbst, der in hohem Grade unpraktisch war. Auch gab er diese Bestrebungen bald auf und warf sich mit ganzer Seele nur auf die Ausbildung des „Anschauungsunterrichts."

Glücklicher war Pestalozzis Zeitgenosse Fellenberg, der die Sache nicht nur mit ganz andern pekuniären Mitteln, sondern auch mit einer ungleich bessern praktischen Vorbildung angriff. Fellenberg war praktischer Landwirt und Geschäftsmann. Seine Erziehungsinstitute schlossen sich organisch an seine landwirtschaftliche Versuchs- und Musterwirtschaft an.*) Zunächst verband er mit dieser eine landwirtschaftliche Lehranstalt und eine höhere Erziehungsanstalt für die Söhne der begüterten Stände, besonders der großen Grundeigentümer, bald darauf eine landwirtschaftliche Armenschule, zuletzt (1830) auch eine Real- oder Mittelschule für Kinder des Mittelstandes, ferner eine Bildungsanstalt für Lehrer und ein Institut zur Erziehung armer Mädchen. Fellenberg richtete sein Augenmerk zuerst auf die beiden Extreme der Gesellschaft, die niedern Volksklassen und die sogenannten höhern Stände. Beide schienen ihm einer verbesserten Erziehung vorzugsweise bedürftig, jene wegen ihrer Versunkenheit in physisches Elend, geistige und sittliche Roheit, diese wegen der nicht minder gefährlichen Entfremdung von der Natur, Entwöhnung von Arbeitsamkeit, Verweichlichung und Teilnamlosigkeit gegen das Schicksal der niederen Klassen. Beide, bisher durch eine schroffe Kluft voneinander getrennt, sollten sich gegenseitig kennen und achten lernen. Die Reichen sollten die Mühen, Lasten und Entbehrungen, aber auch die aus dem Gefühle treuer Pflichterfüllung entspringende Zufriedenheit der Armen wahrnehmen, um mit echt christlichem Geiste dahin zu wirken, daß diesen vom Glück weniger Begünstigten durch ihre Hilfe und Mitwirkung eine menschliche Entwickelung und Freude an ihrem Dasein zu teil werde; die Armen, indem sie durch ihre Arbeit sich selbständig zu ernähren angeleitet würden und dabei zugleich einsehen lernten, wie unentbehrlich ihnen die Mitwirkung Derjenigen sei, welche im Besitze der Kapitalien sich befänden, sollten ebenso sehr an begründetem Selbstgefühle erstarken, als von der herrschenden Unsitte befreit werden,

*) Scheibler: „Die Lebensfrage der europäischen Zivilisation und die Bedeutung der Fellenbergschen Bildungsanstalten zu Hofwyl für deren befriedigendste Lösung" (1839).

das äußerlich glänzende Los der Begüterten nur mit neidischem Auge zu betrachten. Beide Klassen sollten sich als einander gegenseitig ergänzende Glieder eines größern Ganzen ansehen, achten und lieben. Die Reichenkinder erhielten einen sehr sorgfältigen wissenschaftlichen Unterricht, daneben aber Anleitung und Gelegenheit zu praktischen Beschäftigungen in Feld und Garten, sowie zu allerlei Handarbeiten. Mit genauer Beachtung der Individualitäten suchte Fellenberg jeden Einzelnen zu Dem anzuleiten, was für seine künftige Lebensstellung das Förderlichste schien; zugleich wollte er alle seine Zöglinge durch die Anschauung der verschiedenen in Hofwyl vereinigten Gewerbsverhältnisse an einen großartigen Überblick der menschlichen Beziehungen gewöhnen, ihre Thatkraft durch das ihnen gegebene Beispiel allgemeiner Betriebsamkeit, Ordnung und harmonischen Zusammenwirkens anspornen und sie so allseitig für ihren künftigen Beruf als Verwalter äußerer Glücksgüter, besonders als Leiter ähnlicher großer Etablissements, vorbereiten. Bei den Armenkindern war die Arbeit die Hauptsache, und zwar vorzugsweise die landwirtschaftliche. Fellenberg hielt einen rationellen Betrieb der Landwirtschaft nicht nur in ökonomischer, sondern auch in sittlicher Beziehung für ein außerordentlich wirksames Mittel zur Hebung und Veredelung des Volks, namentlich der untern Klassen, für allein geeignet, diese mit wahrer Lust und Liebe zu dem ihnen von der Vorsehung angewiesenen Berufe zu erfüllen, wofern dieselben nur so frühzeitig als möglich durch zweckmäßigen Unterricht zur Erkenntnis der Erscheinungen der sie umgebenden Natur geleitet und ihr Auffassungsvermögen daran so geübt und entwickelt werde, daß ihrer Beobachtung in dem ihr angewiesenen Spielraume zuletzt gar nichts mehr entgehen könne. Dazu führe z. B. die Erforschung der vorkommenden Bodenarten, ihrer physischen Eigenschaften und ihrer Gemengsverhältnisse, namentlich die Untersuchung der Erde in Hinsicht auf Zusammenhang, Schwere, Farbe, wärme- und wasserhaltende Kraft, ferner die Düngungsmittel nach ihrem chemischen Gehalt, ihrer Wirksamkeit u. s. w., wobei zugleich noch der Vorteil sich ergebe, daß der Bauer durch eine solche Betreibung seines Berufs ganz erfüllt und befriedigt werde.

Die meiste Zeit und Thätigkeit der Zöglinge in der Armenbildungsanstalt zu Hofwyl ward daher auf landwirtschaftliche Arbeiten verwendet, der theoretische Unterricht dagegen nur in den Pausen zwischen diesen, gewissermaßen als eine Erholung von der körperlichen An-

strengung, teilweise auch während der Arbeiten selbst betrieben, letzteres insofern, als man die jungen Arbeiter auf die Erscheinungen der sie umgebenden Natur aufmerksam machte und dadurch namentlich auch schädlichem Aberglauben vorzubeugen suchte. Durch die in Hofwyl eingeführte rationelle Art des landwirtschaftlichen Betriebes ward die Beobachtungsgabe und Aufmerksamkeit der jungen Arbeiter allseitig angeregt, ihre Urteilskraft geschärft, ihre Intelligenz in mehrfacher Beziehung ausgebildet, zugleich der Geist der Ordnung, Sparsamkeit, des Fleißes in ihnen entwickelt, somit in alle Wege vorteilhaft auf ihre Charakter- und Gemütsbildung eingewirkt. Auch die Ausbildung der Gesangskunst ward als ein vorzügliches Bildungsmittel betrachtet. Dem eigentlichen Unterrichte wurden im Durchschnitte nur 2—3 Stunden täglich gewidmet; dies reichte aus, weil die den größten Teil des Tages über mit Handarbeiten in der freien Natur beschäftigten Zöglinge in diesen wenigen für den eigentlichen Unterricht bestimmten Stunden mit desto größerer Aufmerksamkeit, Lust und Liebe lernten und daher um so raschere Fortschritte machten.

Ein im Jahre 1813 von einer Kommission der bernerischen Regierung über die Armenerziehungsanstalt zu Hofwyl erstatteter Bericht gab derselben das Zeugnis, „daß sie alle Erwartungen übertreffe, daß durch sie der Beweis geliefert sei, wie unter einem tüchtigen Lehrer und Führer auf solche Weise die so bedauernswürdige Klasse armer, vernachlässigter Kinder mit geringen Kosten zu thätigen und wohlgesinnten Bürgern überall erzogen werden könne, wo eine ausgebreitete verbesserte Landwirtschaft den Kleinen zweckmäßige Beschäftigung gebe.“

In der, 1830 errichteten, Mittel- oder Realschule (für solche Kinder, welche mutmaßlich einen bürgerlichen Beruf ergreifen würden) nahmen ebenfalls praktisch-technische Übungen eine vollberechtigte Stellung neben den theoretischen Lehrgegenständen ein; Zweck war auch hier eine allgemeine echte Industriebildung.

Endlich in der, unter der Leitung der Frau von Fellenberg und ihrer Töchter stehenden Mädchenerziehungsanstalt (Sophienschule genannt) wurden Töchter armer Familien der Umgegend in der Haushaltungskunst und andern nützlichen Kenntnissen unterwiesen. Auch ein Kindergarten war damit verbunden. Manche der Zöglinge blieben in Hofwyl als Haus-, Küchen- und Kammermädchen; andere wurden sehr anständige Hausfrauen. Weil man jedoch fand, daß diese Mädchen

in Hofwyl sich zu sehr daran gewöhnten, aus dem Vollen zu wirtschaften, hob man die Anstalt auf und erteilte den Unterricht in den betreffenden Dörfern selbst.

Um seine Grundsätze und ihre praktische Anwendung in weitern Kreisen zu verbreiten, sammelte Fellenberg eine große Anzahl von Volksschullehrern um sich und gab diesen einen förmlichen Lehrkursus seiner Erziehungsmethode. Mehrere Anstalten nach dem Muster der Fellenbergschen wurden anderwärts in der Schweiz angelegt, und zwar gleichfalls mit günstigem Erfolge. Von auswärtigen Regierungen wie von hervorragenden Staatsmännern und Gelehrten, so dem griechischen Grafen Capo d'Istria, dem Lord Brougham, dem französischen Staatsrat Dégérando, dem Belgier Ducpétiaux, in Deutschland von Fichte, (welcher sogar die Idee hatte, Hofwyl zum Ausgangspunkte für die Realisierung seines großartigen, in den „Reden an die deutsche Nation" niedergelegten Plans einer deutschen Nationalerziehung zu machen,) wurden die Fellenbergschen Anstalten beifällig begutachtet und zur Nachahmung empfohlen.

Ein für diesen Unterricht ganz besonders begabter jüngerer Lehrer, Wehrli, gab demselben einen erhöhten Aufschwung. Von ihm erhielten die Arbeitsschulen den Namen „Wehrlischulen".*)

*) Ein Dr. Birnbaum, welcher Fellenberg's Anstalt in ihrer höchsten Blütezeit (zwischen 1829 und 1831) besuchte, berichtet: „Damals wurden 140—150 Knaben darin erzogen. Die Mehrzahl derselben ging aus der Anstalt in ländliche Dienste (als Knechte oder dergleichen), manche auch zu städtischen Beschäftigungen über." Den bildenden Einfluß der dortigen Erziehungsweise auf den sittlichen Charakter der Zöglinge schildert Birnbaum, nach eigenen Beobachtungen und nach Mitteilungen von Bewohnern der Umgegend, welche Knaben in die Anstalt gebracht hatten, als ganz bewundernswert. Eines der Hauptmittel, dessen man sich bediente, bestand in der Benutzung der in Bildung und Charakter schon mehr befestigten Zöglinge zur Erziehung der neu aufgenommenen. Außerdem standen dem Leiter der Anstalt mehrere junge Männer von 20—30 Jahren, ebenfalls in der Anstalt gebildet, als bezahlte Miterzieher zur Seite. Die Knaben waren beim Arbeiten sowohl als beim Essen in Gruppen geteilt, deren jede von einem solchen Aufseher geleitet und beaufsichtigt wurde. Von der Art und Weise, wie in dieser Anstalt die praktische Arbeit mit dem theoretischen Lernen und mit der Einwirkung auf den sittlichen Charakter Hand in Hand ging, entwirft Birnbaum ein sehr anschauliches und lehrreiches Bild. Es waren zwei neue Zöglinge aufgenommen worden, ziemlich verwilderte Knaben aus einem unfernen Dorfe. Man hatte diese, wie es Sitte war, gereinigt und in ordentliche Kleider gesteckt,

Nach dem Muster der Wehrlischulen wurden ähnliche Anstalten auch in Deutschland, in Belgien, in Frankreich und England errichtet, so in Deutschland das Rauhe Haus zu Horn bei Hamburg (seit 1833), in Frankreich die zu Mettray bei Tours (seit 1840), in Belgien die zu Ruysselede (seit 1849); in Frankreich entstanden von 1841—44 15 solcher Anstalten unter der Form von Ackerbaukolonieen; auch in England gründete man Erziehungsanstalten für verwahrloste oder verwaiste Kinder, z. B. in Parkhurst auf der Insel Wight, in Baterbury bei Chelmsford, in Norwood bei London, das Royal Victoria Asylum in London u. s. w. Sie verfolgten sämtlich den Zweck, die Jugend durch praktische Arbeiten sittlich zu bilden und für ihren zukünftigen Lebensberuf brauchbar zu machen, insbesondere ihr die zur Führung einer guten Hauswirtschaft nötigen Fertigkeiten und Eigenschaften beizubringen. Abge-

dann aber jeden derselben einem ältern, erprobten Zöglinge an die Hand gegeben. Birnbaum beobachtete bald darauf den einen der beiden Neuaufgenommenen, wie er unter Leitung seines jugendlichen Aufsehers im Garten Stangenbohnen pflanzte, und hörte dabei folgendes Gespräch: Stephan. Nein, Franz, das kann ich wirklich noch nicht begreifen. Die sechs Bohnen wollen nie genau passen. Franz. So sieh doch nur einmal recht zu, wie ich's mache! Gerade an den Kreisrand dieser Tellervertiefung stecke ich die erste Bohne ganz beliebig; die zweite muß dann aber hierhin kommen, so daß sie auch im Kreisrande liegt und ebenso weit von der ersten absteht, wie diese von der Stange im Mittelpunkte. Und nun ergibt das gesunde Augenmaß ganz von selbst, wo die noch übrigen vier Bohnen hingepflanzt werden müssen. Nun, hast's begriffen? Stephan. Ja! Jetzt will ich's versuchen; jetzt kann ich's gewiß. Franz (nach einer kleinen Pause stillen Beobachtens): Das war recht! Nun die dritte — gut! aber ja nicht zu tief, nicht tiefer als das erste Zeigefingerglied, und dann die Öffnung mit lockerer Erde ausgefüllt! Stephan. Das ist ja merkwürdig, daß das so genau zutrifft! Wie hat man das nur erfinden können? Franz. Hättest du wohl Lust, zu erfahren, wie man das hat erfinden können? Stephan. Sehr große Lust. Franz. Nun, hab' nur Geduld! Herr Wehrli und Herr Büchi unterweisen uns hierin. Man nennt das Geometrie, es ist die Kunst, Figuren zu machen, zu messen und zu begreifen. Stephan. Ich will die Kunst auch lernen. Aber wie kommt denn dieser Kreis in die Erde? er geht so genau um die Stange herum, daß ich nicht begreife, wie man ihn hat machen können. Franz. Der Kreis wird mit einem Teller eingedrückt in die lockere Erde, ehe die Stangen eingesteckt sind. Stephan. Lehrt das auch die Geometrie? Franz. Nein, das lehrt der gesunde Menschenverstand. Stephan. Jetzt lauf' ich zu meinem Bruder, um ihm zu zeigen, was ich gelernt habe. Franz. Warte nur, bis die Mittagszeit uns von der Arbeit ablöst, dann kannst du mit deinem Bruder sprechen.

sondert davon entstanden noch an manchen Orten allgemeine Industrieschulen für die ländliche Bevölkerung, welche auf einen rationellern Betrieb der Landwirtschaft abzweckten.*) Diese letztern hat man auch in Frankreich nachgeahmt.**) Die Schweiz erhielt gleichfalls mehrere sogenannte „Kolonieanstalten“, worin die Zöglinge mit ländlichen Arbeiten beschäftigt wurden. „Es ist ein wahres Vergnügen,“ schreibt ein Beobachter derselben, „die von Gesundheit strotzenden Jungen anzusehen, wie sie die ländlichen Arbeiten mit einer Lust verrichten, welche die Erwachsenen beschämt“.***) Die Anstalten zu Horn, Mettray, Ruysselede erstreckten die praktische Erziehung ihrer Zöglinge weit über die bloßen ländlichen Beschäftigungen hinaus; sie stellten jede in sich eine vollständige kleine Gesellschaft dar, die für ihre Bedürfnisse sorgte und sich so viel als möglich ohne fremde Beihilfe selbst zu erhalten suchte. Im Rauhen Hause ging dies so weit, daß die Zöglinge sich die meisten ihrer Wohnungen selbst gebaut haben. Sie wurden in Familien zu je 12 eingeteilt, deren jede in der Regel eine besondere Wohnung und besondere Arbeitsräume hatte. Die in der Anstalt hauptsächlich betriebenen Arbeiten waren: Schneidern, Schustern, Pantoffelmachen, Bürstenbinden, Schwefelholzmachen, Wollspinnen, Tischlern, Drechseln, Backen, Malen, Mauern, Zimmern, Garten- und Feldwirtschaft, Buch- und Steindruckerei, Buchbinderei, — für die Mädchen allerhand Hausarbeiten als Köchinnen, Hausmädchen, Wäscherinnen, sowie Nadelarbeiten (Nähen, Flicken, Stricken u. s. w.). Sämtliche Arbeiten wurden für den Bedarf der Anstalt selbst betrieben; nur die Buchdruckerei und Buchbinderei nahm auch Bestellungen von auswärts an.†)

In Mettray wurden die Knaben (1844 waren es gegen 300) in größere Gruppen, zu 40, eingeteilt. Die Beschäftigungen derselben waren zwar vorzugsweise landwirtschaftliche, daneben aber bestanden auch Werkstätten für Grob- und Hufschmiede, Stellmacher, Holzschuhmacher, Tischler, Maurer, Pflugmacher, Schneider, Schuster, Bürstenbinder, Bäcker u. s. w. Auch eine Mühle hatte man angelegt; Wein- und

*) S. Ed. Ducpétiaux: „Mémoire sur l'organisation des écoles de réforme“ (1848).

**) Zyro: „Antipauperismus“ (1851).

***) Ebenda.

†) Wichern: „Festbüchlein des Rauhen Hauses zu Horn“ (2. Aufl. 1851); „Fliegende Blätter des Rauhen Hauses“ mit fortlaufenden Mitteilungen über die Anstalt.

Seidenbau wurden mit Eifer betrieben. Die Erfolge der Anstalt in sittlicher wie ökonomischer Hinsicht werden als äußerst günstige geschildert.

Die Anstalt zu Ruysselede in Belgien (die einzige unter jenen dreien, die aus Staatsmitteln begründet war), enthielt um das Jahr 1850 gegen 500 Zöglinge, Knaben und Mädchen, teils Waisen, teils Vagabunden. Die Erziehungsresultate bei diesen, so übel vorbereitet in die Anstalt eingetretenen jungen Leuten müssen ganz außerordentliche gewesen sein.*) Nach kurzer Zeit, wird versichert, legten die Zöglinge der sittlichen Roheit und Verwahrlosung ihre verderbten Sitten ab, wurden moralisch feinfühlend und für Bildung empfänglich. Nach ihrem Fleiß und guten Betragen avancierten sie zu Souschefs und Chefs, welche die Arbeiten der andern zu überwachen hatten und als Auszeichnung einen gelben Streifen am linken Arme trugen. Überhaupt suchte man fast nur durch Ehrgefühl auf sie zu wirken. Freiheits- und andere Strafen kamen höchst selten vor. Die Namen der besten wurden im Arbeitssaale auf eine Tafel geschrieben. Die Hauptbeschäftigung der Zöglinge war auch hier die Bebauung des Landes, die sie mit außerordentlichem Erfolge betrieben (der Wert des Bodens der Kolonie hatte sich binnen wenig Jahren vervierfacht, große sandige Strecken waren urbar gemacht), und die Viehzucht, aber auch allerhand Handwerke wurden getrieben, besonders solche, welche zum Unterhalt der Kolonie selbst dienten, Backen, Spinnen, Weben, Korbflechten, Schneidern, Schustern, Tischlern u. s. w.**) Desgleichen wurden die Zöglinge schon vom siebenten, achten Jahre an zu militärischen Übungen angehalten, die sie mit Kraft und Geschick ausführten. Endlich hatte man sogar eine kleine Musikbande gebildet, an welcher teilzunehmen für eine Belohnung galt; auch diese leistete nach kurzer Zeit Überraschendes. Das Aussehen der

*) „Rapport sur les écoles de réforme en Belgique, fait par Mr. le ministre de justice à la chambre des représentans dans la séance du 23 Janvier 1850." Indépendance belge vom 30. Juni 1851.

**) Nach Mitteilungen eines Besuchers jener Anstalt wurden die Zöglinge während der rauhen Jahreszeit, wo die Feldarbeiten ruhen, unter anderm auch mit der Zusammenstellung von Mustersammlungen, z. B. der verschiedenen Stufen der Flachsbereitung, der verschiedenen Sorten von Gespinnsten, sowie mit der Fertigung von Kasten mit Handwerkszeug beschäftigt: diese Arbeiten wurden teils an andere Schulanstalten zum Gebrauch beim Unterricht verkauft, teils von der Regierung zu gleichem Zweck namentlich an Landschullehrer verteilt.

sämtlichen Zöglinge war munter, körperlich kräftig und geistig geweckt; Krankheiten kamen selten vor.

Über mehrere der englischen Anstalten finden sich in dem erwähnten Berichte von Ducpétiaux sehr interessante spezielle Mitteilungen, welche die Art, wie man dort die praktische Methode anwendete, und zugleich die Vorteile dieser Anwendung in ein klares Licht stellen. Die Vorsteherin des Royal Victoria Asylum (für junge Mädchen) sprach sich über ihre Verfahrungsweise folgendermaßen aus:

„Alle Verrichtungen in der Hauswirtschaft, diejenigen ausgenommen, welche einen größern Kraftaufwand erfordern, werden den Kindern anvertraut. Bei ihrem Eintritt in die Anstalt suchen wir ihren Charakter zu erforschen; nach einiger Zeit lassen wir sie dann selbst eine Beschäftigung wählen. Von vierzehn zu vierzehn Tagen wird damit gewechselt, damit die jungen Mädchen nach und nach in alle Einzelheiten der Wirtschaftsführung eingeweiht werden. Nur die bei der Milchwirtschaft beschäftigten führen ihr Amt einen ganzen Monat fort. Bei der Einübung der Mädchen zu diesem Geschäft verfahre ich folgendermaßen: ich begleite das Kind zuerst in die Milchwirtschaft und zeige ihm, was es zu thun hat; sobald die Schülerin so weit ist, um das Geschäft allein auszuführen, gebe ich ihr ein anderes Mädchen bei, welches sie nun ihrerseits zu unterweisen hat; diese ersetzt sie dann und wird ebenfalls wieder aus einer Schülerin eine Lehrerin. So geht es von Monat zu Monat. In diesem Augenblicke sind meine beiden Milchwirtschafterinnen zehn Jahre alt, und, obgleich es fast unglaublich scheint, diese zwei Kleinen bereiten die Milch zu, machen Butter und erfüllen alle Verrichtungen ihres Amtes zu meiner Zufriedenheit. Andere Mädchen haben den Viehhof, andere die Reinigung und Ordnung der Zimmer zu besorgen, wieder andere die Küche, die Waschanstalt, das Waschhaus; ferner machen sie abwechselnd die Betten, decken den Tisch u. s. w. Alle sind den Befehlen einer Oberin unterworfen, welche unter denen ausgewählt wird, die durch ihr gutes Betragen und ihre Geschicklichkeit sich auszeichnen. Ich selbst mache an jedem Morgen eine Runde durch die Anstalt, sehe nach, ob alle Arbeiten richtig ausgeführt sind und Alles in Ordnung ist. Der Wechsel der Beschäftigungen, die damit verbundenen Auszeichnungen, der Wetteifer unter den verschiedenen Arbeiterinnen — alles Dies macht die Arbeit zu einer wahren Lust und Belohnung für die Zöglinge. Es ist ein interessantes Schauspiel, zu sehen, wie

dieselben darum betteln, mit dieser oder jener Beschäftigung beauftragt zu werden. Man muß unter diesen kleinen Wesen gelebt haben, um sich von der schnellen Entwicklung ihrer geistigen Fähigkeiten unter dem Einfluß einer wohlwollenden Erziehung, von der Menge der kleinen Dienste, die sie zu leisten vermögen, und von dem Eifer zu überzeugen, womit sie sich gegenseitig unterstützen.“ In der Schule von Baterbury wurden die jungen Mädchen ebenfalls zu allen möglichen häuslichen Arbeiten angeleitet: sie wuschen, kochten, buken Brot, reinigten das Haus, fertigten Hemden and andere Kleidungsstücke für die Armen des Distrikts. Die Vorsteherin der Anstalt, welche eine gebildete Person war, berechnete, daß ein so erzogenes Mädchen schon im Alter von sieben bis acht Jahren in der Hauswirtschaft dieselben Dienste leisten könne, wie ein Mädchen von 13—14 Jahren, welches nie ihr Elternhaus verlassen habe. Ähnlich war es in der Schule zu Norwood bei London; besonders erwähnt sind hier auch Krankenwärterdienste, welche die Mädchen unter Leitung einer Krankenpflegerin verrichteten. Die Erziehung dort zweckte besonders darauf ab, dieselben zu Dienstmädchen, Köchinnen, Wäscherinnen, Kinderwärterinnen, Kammerjungfern zu bilden oder sie geschickt zu machen, der Hauswirtschaft eines Arbeiters vorzustehen. Man lehrte sie Wirtschaftsbücher führen, Rezepte für Küche und andere Zweige des Hauswesens, Inventare von Wirtschaftsvorräten, Listen der Verkaufsartikel eines kleinen Krams nebst ihren Preisen aufsetzen, man machte sie aufmerksam auf die Klippen, die sie zu vermeiden hätten, und suchte ihnen die Eigenschaften der Klugheit und Sorgsamkeit beizubringen, welche von direktem Einfluß auf ihr künftiges Geschick sein würden. Der Vorsteher der Anstalt hielt sechs Kühe, deren Besorgung, nebst der Milchwirtschaft, ebenfalls den Mädchen anvertraut war.

Die Schule von Norwood umfaßte gegen 1100 Kinder beiderlei Geschlechts, zum größten Teil aus der Hefe der Bevölkerung Londons — Findelkinder, Bettlerkinder, Vagabunden u. s. w.*)

In den 40er und 50er Jahren haben in Deutschland teils die bei der 100jährigen Feier von Pestalozzis Geburtstag im Jahre 1845 entstandenen Pestalozzi-Vereine, teils die Vereine für das Wohl der arbeitenden Klassen in Preußen, teils verschiedene

*) Über die spätere Geschichte dieser Anstalten ist mir leider Näheres nicht bekannt; auch bei Rißmann und Meyer finde ich darüber nichts.

religiöse Vereine Anstalten ähnlicher Art wie die des Rauhen Hauses für die Erziehung physisch und moralisch verwahrloster Kinder gestiftet, denen das Prinzip der Arbeit zu grunde gelegt ist.*) Eine dieser Arbeitsschulen, die bereits 1840 begründet ward und noch jetzt besteht und blüht, ist die des kleinen thüringischen Städtchens Salzungen; eine andere, zwar in der Schweiz (zu Hottingen bei Zürich), aber von einem deutschen Pädagogen, Beust, errichtet, überraschte bei der im vorigen Jahre in Leipzig veranstalteten Ausstellung von Schulwerkstattarbeiten durch eine ganze Reihe äußerst sauber und verständnisvoll gearbeiteter Reliefkarten der Schweiz, die als Hilfsmittel für den Unterricht in der Geographie von den Schülern selbst gearbeitet waren, nachdem diese die betreffenden Gegenden durch eigene Anschauung — auf kleineren oder größeren Ausflügen — kennen gelernt hatten.

Ich bin über diese Anstalten etwas ausführlicher gewesen, weil es sich dabei um praktische Versuche einer Anwendung des Arbeitsprinzips handelt, und zwar um offenbar gelungene. Gerade an solchen praktischen Versuchen war aber in Deutschland die längste Zeit hindurch Mangel. Auch der vielverdiente Stifter des Kindergartens, Friedrich Fröbel (geb. 1782), kam, was die Frage der praktischen Erziehung betrifft, über bloße Gedanken und Wünsche nicht hinaus. Allerdings sollte nach seinem Plane der Kindergarten nur die erste Stufe eines von da aus sich immer weiter und höher entwickelnden Arbeitsunterrichts sein, dessen Zweck und Bedeutung Fröbel in seinen Schriften**) mit zum Teil sehr zutreffenden Bemerkungen und in ganz ähnlichem Sinne schilderte, wie vor ihm Blasche und Heusinger. Zur Ausführung des Planes kam es aber nicht. Nur in der von Fröbel gegründeten Erziehungsanstalt in Keilhau (deren Leitung von ihm auf den trefflichen Barup überging) wurden neben dem Lernen auch allerhand Arbeiten, besonders Gartenarbeiten, betrieben.***)

---

*) S. die „Mitteilungen des Lokalvereins für das Wohl der arbeitenden Klassen zu Berlin", 1850 und 1851, einen Bericht von Diesterweg in den „Rheinischen Blättern", 44. Bd. 1. Heft u. a.

**) Z. B. „Werke", 1. Bd., S. 244, 401 ff. u. s. w.

***) Über den gegenwärtigen Stand jener Anstalt in Beziehung auf das Prinzip der Arbeit wird mir von dort auf mein Befragen folgendes mitgeteilt: „Die Schüler beschäftigen sich mit mechanischen Arbeiten freiwillig und gern; eine systematische Betreibung solcher, wie sie die Fröbelsche Schule eigentlich verlangt, im Anschluß an den Unterricht, ist wegen der erhöhten Ansprüche

Eine weitere Ausbildung und Vervielfältigung der Fröbel'schen „Beschäftigungsspiele" (wie sie durch Seidel und Schmidt in deren „Arbeitsschule", von Fellner in dessen „Formenarbeiten" versucht ward) kann einigermaßen als ein Übergang vom Kindergarten zur eigentlichen Arbeitsschule betrachtet werden. Die Fröbel'schen Versuche einer planmäßigen Einführung der Kinder in die Welt der Formen („Lebensformen", „Schönheitsformen" 2c.) auch den höheren Unterrichtsstufen zu grunde zu legen, wie das Frau von Marenholtz-Bülow, eine der feurigsten Anhängerinnen Fröbels, will,*) während sie gegen den eigentlichen Handfertigkeitsunterricht sich ziemlich ablehnend verhält,**) scheint mir nicht ausreichend für den Zweck. Eine Verbindung von Kindergarten und Arbeitsschule erstreben die zahlreichen, zum Teil recht interessanten Schriften von Georgens,***) denen auch praktische Versuche in einer Erziehungsanstalt bei Wien zur Seite gingen.

Dies war der Stand der Frage des Arbeitsunterrichts um die Mitte dieses Jahrhunderts, also zu der Zeit, wo zum ersten Mal meine Schrift „Erziehung zur Arbeit" erschien.

Um diese Zeit entstand auf dem Boden der „Lernschule" selbst eine Bewegung, welche der Einführung des Arbeitsunterrichts gleichsam auf halbem Wege entgegenzukommen schien. Zum Teil infolge der wenig erfreulichen Erfahrungen, welche mit der Bildung des Volkes (namentlich seiner breiteren Schichten, aber auch des Mittelstandes und der höheren Klassen) in den Bewegungsjahren 1848 und 1849 gemacht worden waren, äußerten sich viele namhafte Schulmänner in einem fast pessimistischen Sinne über die nach ihrer Ansicht nicht wegzuleugnenden Mängel und Nachteile des herkömmlichen, bloß

---

an das wissenschaftliche Können der Zöglinge nicht mehr möglich. Doch werden die Schüler streng angehalten, ihre Gartenanlagen, deren es eine große Anzahl gibt, in sorgfältigster Ordnung zu halten. Übrigens ist es wunderbar, wie die Schüler selbst mit aufrichtiger Lust und Freude diese Garten- und Waldanlagen pflegen."

*) U. a. in der Schrift: „Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode" (1866).

**) So in dem neueren Schriftchen: „Die Schulwerkstätten" (Separatabdruck aus der „Erziehung der Gegenwart," 1881, Nr. 5).

***) Z. B.: „Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehfelde der Gegenwart" (1856), „Kosmos der Arbeit" (1867) u. s. w.

theoretischen Unterrichts. Dies gab mir damals die erste Veranlassung zur Abfassung meiner Schrift, in welcher ich, anknüpfend an eine Anzahl derartiger Bekenntnisse unmittelbar Beteiligter und Sachverständiger, meine Ansichten über die Möglichkeit und Rätlichkeit einer Reform des Schulwesens durch Einführung einer mehr praktischen, den Bedürfnissen des Lebens mehr angepaßten Unterrichts- und Erziehungsweise entwickelte.

Auch in dieser neuen Auflage werde ich zunächst auf jene älteren Urteile von Schulmännern mich zurückbeziehen, werde denselben aber manches Zeugnis aus neuerer Zeit hinzuzufügen in der Lage sein. Dann werde ich das früher von mir über den Arbeitsunterricht Gesagte, wenn auch etwas abgekürzt, wiederholen, da meine dort geäußerten Ansichten, welche schon damals mehrfache Beachtung in den pädagogischen Kreisen fanden, neuerdings durch einen viel stärkeren Anlauf der öffentlichen Meinung nach eben dieser Richtung hin eine erfreuliche Bekräftigung gefunden haben.

Zweites Kapitel.

Mängel und Nachteile des bloß theoretischen Unterrichts.

Der erste Vorwurf, welcher dem bestehenden Unterrichtswesen, zunächst in bezug auf die Volksschule, vielfach, und zwar, ich betone dies nochmals, von Schulmännern selbst gemacht worden ist, gründet sich darauf, daß das in der Schule Erlernte nicht im Verhältnis stehe zu dem Aufwande von Zeit und Kraft sowohl der Lehrer als der Schüler. Über diesen Punkt sprach sich u. a. Seminardirektor Scherr in Zürich folgendermaßen aus*): „Welches ist das Lernziel, das in einer gewöhnlichen Volksschule erreicht wird? Eine in der Regel mangelhafte Fertigkeit im mündlichen Ausdruck, im Wiedergeben fremder oder der Darlegung eigener Gedanken, leidliche Fertigkeit im Lesen, eine leserliche, vielleicht sogar schöne Handschrift, dagegen nur ausnahmsweise ausreichende Gewandtheit und Korrektheit in Abfassung schriftlicher Aufsätze, im Rechnen selten vollkommene Sicherheit

*) In seiner Schrift: „Organisation der Volksschule“ (1847).

auch nur in den einfachern Rechnungsarten, im besten Falle die vier Spezies, die leichtere Bruchrechnung, Regeldetri und Gesellschaftsrechnung, aus der Geometrie die Berechnung von Flächen, vom Unterricht in der Muttersprache zumeist nur eine mechanische Anlernung unverstandener Formen, von den Realien, der Geographie, Geschichte, Naturlehre und Naturgeschichte, eine Summe von Namen, die wie Spreu im Winde verfliegen, sobald die Repetition aufhört, ein wenig Zeichnen, etwas mehr Übung und Kenntnis des Gesanges, endlich einige eingelernte, selten ins Gemüt übergegangene Religions- und Moralbegriffe". „Dies also," fährt er fort, „wäre das praktische Resultat einer achtjährigen Schulzeit, eines Aufwandes von beinahe 8000 Unterrichtsstunden (so hoch berechnet Scherr dieselben), ungezählt die dem Zöglinge noch außerhalb der Schule auferlegten Arbeitsstunden!" Ähnlich äußerte sich Seminardirektor Curtmann*): „Man setzt die sechsjährigen Knäblein täglich drei Stunden und länger auf die Schulbank," ruft er aus, „und bedroht sie für jede ungebührliche Kopfbewegung mit Strafe. Und was ist die Frucht dieses Sitzens und Harrens und dieser Hofmeisterei? Notdürftiges Lesen im ABC-Buche, notdürftiges Schreiben auf der Schiefertafel, notdürftiges Abzählen an den Fingern."

Das mag seitdem, in vielen Schulen wenigstens, anders geworden sein teils durch verbesserte Methoden, teils durch Verringerung der Schülerzahl in den einzelnen Klassen u. s. w., zum Teil freilich wohl auch dadurch, daß die Arbeitskraft der Kinder sowohl in den Lehrstunden als bei den Hausarbeiten noch mehr als früher angespannt wird.

Schwerer dürfte von der Volksschule — auch in ihrem jetzigen, verbesserten Zustande — der andere Vorwurf abzuwenden sein, der ebenfalls damals von praktischen Schulmännern erhoben ward: daß das in der Schule mühsam Eingeprägte nach dem Austritt aus der Schule so rasch wieder vergessen werde. Ein Freund der Jugend, der reiche Holländer Suringar, hatte 1839 die Preisfrage gestellt: „Welches sind die Ursachen, warum so viel Gutes, was die Kinder in der Schule gelernt haben, wieder verloren geht, nachdem sie die Schule verlassen?" Den Preis erhielt, nach dem Ausspruch eines Ausschusses der namhaftesten Pädagogen Deutschlands, unter 65 Bewerbern der schon oben

---

*) „Reform der Volksschule" (1851).

genannte Seminardirektor **Curtmann** in Friedberg.*) Und dieser erkannte nicht nur die von Suringar bezeichnete Thatsache unumwunden als richtig an, sondern er mußte auch, obschon sehr geneigt, von der Schule die ihr beigemessene Schuld auf das Leben und dessen Störungen abzuwälzen, am Ende doch bekennen, daß die Schule selbst großen Teil an den mangelhaften Erfolgen ihrer Wirksamkeit habe, daß Art und Wesen des gegenwärtigen Unterrichts sehr viel zu dessen Unfruchtbarkeit fürs Leben beitrage. Es sei, sagte er, eine ausgemachte Erfahrung, daß trotz der bedeutenden Anstrengungen, welche von Regierungen, Gemeinden und Einzelnen für Schulzwecke gemacht würden, der Gewinn an wahrer innerer Bildung im höhern wie im niedern Volksleben noch wenig sichtbar geworden sei. „Wie könnten sonst die Klagen wegen überhandnehmender Roheit, Leichtfertigkeit, Ruchlosigkeit und Gottlosigkeit der Stadt- wie der Landbewohner immer vernehmlicher gehört werden? Wie könnte die Beschwerde der Lehrherren und Prinzipale laut werden, daß die Zahl der tüchtigen und zuverlässigen jungen Leute, selbst nur der wißbegierigen und weiterstrebenden, äußerst gering sei? Wie dürfte sonst von hochstehenden Beamten geäußert werden, daß bei den Prüfungen zum Staatsdienste ein handwerksmäßiges Einlernen des unbedingt Notwendigen, ein Mangel an Liebe zur Wissenschaft und an Anstelligkeit für das Geschäftsleben nur allzu oft ersichtlich sei?"

Als in dem Wesen der Schule selbst liegende Ursachen dieser unerfreulichen Erscheinung führte er an: „**das Übermaß und die Unzeitigkeit des Unterrichts**". „So viel ist gewiß," sagte er, „daß manche Schulen durch unnütze Unterrichtslast, Häufung der Privatarbeiten, Niederdrückung der jugendlichen Freudigkeit während der Unterrichtszeit die Gesundheit des Körpers immer mehr herabstimmen und die kräftige Entwickelung des Geistes, mithin auch die Dauerhaftigkeit des Gelernten hindern."

In dieses Urteil Curtmanns stimmten andere Pädagogen, z. B. **Grube**,**) rückhaltlos ein. Letzterer äußerte: „es zeige sich auch in der Volksschule eine Hast, eine Überspannung der Lehrer- und Schülerkräfte, welche sich in schneller Abspannung, namentlich in schnellem Vergessen des in der Schule Gelernten, äußere."

---

*) Seine Schrift führte den Titel: „Die Schule und das Leben" (1842).

**) In seiner Schrift: „Der Elementar- und Volksunterricht" (1851).

Daß sogar während der Schulzeit der Trieb des Lernens — trotz aller Bemühungen, ihn scharf angespannt zu erhalten, ja vielleicht gerade deshalb — häufig ermattet und einer Unlust des Lernens Platz macht, gestand dem Verfasser dieses Buches im mündlichen Gespräche ganz offen einer der erfahrensten Pädagogen, der ehemalige Direktor sämtlicher Leipziger Bürgerschulen, Dr. Vogel. In den untersten Klassen, sagte er, seien die Kinder frisch, angeregt, lernbegierig; je weiter sie herauf rückten, desto mehr verlören sie an Spannkraft, würden schlaff.

Wenn es wahr ist (was wenigstens vielfach behauptet wird), daß die Fortbildungsschulen — diese dankenswerten Einrichtungen der Neuzeit — einen großen Teil der ihnen knapp zugemessenen Zeit damit verbringen müssen, Lücken des Volksschulunterrichts auszufüllen oder bereits wieder Entschwundenes durch Repetitionen aufzufrischen, so wäre auch das für die nachhaltige Wirksamkeit unserer Lernschulen kein günstiges Zeugnis.

Einen ferneren wunden Punkt der Volksschule berührte eine andere pädagogische Preisfrage, die in den 40er Jahren ein Schweizer, der Altlandammann Schindler von Zürich, stellte. Sie lautete:

„Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emanzipiert und für die Entwicklung der Gemütskräfte fruchtbarer gemacht werden?"

Und wiederum waren es praktische Schulmänner, welche den darin bezeichneten Übelstand als wirklich vorhanden nicht allein zugaben, sondern aufs schärfste rügten. So fragte Curtmann*): „Woher diese Abneigung gegen alle mechanische Anstrengung, dies Stillsitzen im Hause, diese unkindliche Unfrische unserer Jünglinge und Jungfrauen des höhern Standes, als von dem übermäßigen Sitzen in und für die Schule?" Und weiter: „Viele werden das Angelernte wie Staub von ihren Füßen schütteln teils im Gefühl des Unrechts, das man ihnen angethan, teils in der Erkenntnis der Nichtigkeit eines solchen Schultreibens."

Eine andere Schrift über denselben Gegenstand, von P. F. Kirchmann,**) Lehrer in Eutin, sprach sich so aus: „Jeden Tag sechs Stunden öffentlichen Unterrichts, der, wenn er nur zur Hälfte fruchtbar werden

*) In der schon angeführten Schrift.

**) „Naturforderungen an Erziehung und Unterricht" (1851).

soll, die angestrengteste Thätigkeit des Geistes beansprucht, darauf noch ein Pensum für einige Stunden häuslicher Beschäftigung und Privatstunden — was Wunder, daß man über geistige Abschwächung, Blasiertheit, Verbildung der Jugend klagt! Viele Zeitklagen mögen ihren Grund in der geistigen Entmannung haben, welche unsere Generation in ihrer Jugend erfahren hat." „Ein Unterricht," fährt er fort, „wie der jetzt übliche, findet in den geistig kräftigen Kindern unaufmerksame und unlenksame Schüler, während die schwächeren als die fügsameren erscheinen. Aber diese lenksamen Schüler, die an der Hand der Schule den Weg der Natur verließen, bringen die Früchte der Unnatur in ihrem spätern Leben zur Schau. Diese gutunterrichteten Schüler erscheinen im Leben nicht selten als blasierte, sich für nichts interessierende Männer, die mit Langeweile arbeiten und leben, die über alles schwatzen, aber nichts gründlich kennen, weil sie es zu unbequem gefunden haben, zu den Einzelheiten, die doch allein eine genaue Kenntnis vermitteln, herabzusteigen. Solche gutunterrichtete Schüler werden in der Regel unbetriebsame und thatlose Männer, die das Leben aus der Vogelperspektive ansehen, aber verlernt haben, mit thatkräftiger Hand hineinzugreifen."

Auch die Frauen findet Kirchmann durch die Erziehung in der Schule ihrem eigentlichen Lebensberufe weit mehr entfremdet, als dafür vorgebildet. „Darin," sagt er, „liegt der größte Fehler der bisherigen Unterrichtsweise des weiblichen Geschlechts, daß dadurch viel oder wenig Wissen, aber wenig oder gar kein Verstehen herbeigeführt wird. Unverstandenes Wissen aber bläht auf, macht hoch- und übermütig, erdrückt und stimmt den Geist herab; das Verstehen dagegen macht demütig und bescheiden, erhebt den Geist, lehrt ihn, Schein von Wesen unterscheiden, jenen verachten und dieses schätzen. Daß der weibliche Teil der Menschheit nur in einem geringen Maße dahin gelangt ist, Schein von Wesen zu unterscheiden, darin liegt ein großer Teil der Übel, die auf der Menschheit lasten. Das durch Vielwisserei, Überladung mit Lektüre und andern Verkehrtheiten der Erziehung gelangweilte und blasierte Weib aus den sogenannten höhern Ständen sucht durch Scheinwerk aller Art sich und die Ihrigen abzuschließen von der niedriger stehenden Menschheit, weil sie in dem Schein des Höherstehens eine dünkelhafte Genugthuung findet, und das Weib aus den mittlern Ständen sucht ebenfalls durch Schein und Flitter sich und die Ihrigen hinaufzuschrauben an die höhern

Stände. Da nun bekanntlich der Einfluß der Frauen in den Familien der herrschende ist, so ist die mangelhafte geistige Förderung derselben die Quelle der aristokratischen Abschließung, der abstoßenden Geringschätzung Unebenbürtiger von Seiten der höhern Stände, sowie der Prunksucht und der kindischen Nachäfferei der mittlern Stände, wodurch einesteils der Luxus immer mehr anwächst und den Wohlstand der Familien untergräbt, anderntelis die Erbitterung erzeugt wird, womit sich der niedrigstehende Teil der Menschheit nach oben wendet. Da man endlich auch die Frauen in der Jugend nicht gelehrt hat, die Vorkommnisse in ihrem häuslichen Kreise zu verstehen, daraus zu lernen und den Geist zu begreifen, der ihn erfüllt, so ist er ihnen als ein höchst prosaisches, trockenes und langweiliges Einerlei erschienen, dem sie sich oft, um nicht geistig zu verkommen, entziehen müssen, und so werden Gesellschaften und öffentliche Lustbarkeiten vor allem von dem weiblichen Teile der menschlichen Gesellschaft gefordert und besucht, wodurch wiederum der Wohlstand der Familien erkrankt."

In ähnlicher Weise sprach sich Seminardirektor Scherr (a. a. O.) aus:

„Schon sind jetzt in deutschen Staaten einige Generationen, die durch die verbesserte Schule gegangen, ins bürgerliche Leben eingetreten, und die Gegner der Schule behaupten nicht ohne Grund, diese Generationen seien keineswegs in dem Grade besser, weiser und geschickter, in welchem man es nach den Voraussetzungen und Versprechungen der Schulförderer und Schulfreunde hätte erwarten mögen. Ich muß nach allen meinen vieljährigen Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete des Schulunterrichts und der Schulleitung in jene ungünstige Behauptung wenigstens teilweise mit einstimmen. Was bei einem Unterrichte erlernt wird, der gegen die Entwickelungsstufe des Menschenwesens verfahren muß, geht meistens wieder verloren, sobald die regelmäßige Schulübung aufhört."

Daß endlich unser gegenwärtiges Erziehungssystem für die körperliche Entwicklung der Jugend große Nachteile mit sich führt, ist eine oft gehörte, aber nicht oft genug zu wiederholende Klage. Schon vor mehreren Jahrzehnten haben Männer wie Lorinser, Krauß und andere ihre warnenden Stimmen nachdrücklich und ernst zum Schutze der Jugend gegen die ihrem körperlichen Wachstum und der normalen Ausbildung ihrer Lebensorgane, also auch einer kräftigen

Entwicklung ihres Geistes- und Gemütslebens, von der dermaligen Erziehungsmethode drohenden Gefahren erhoben. Was hat es gefruchtet? Die Klagen wegen geistiger Überbürdung sind immer lauter und lauter geworden, zuletzt so laut, daß sie ihren Widerhall nicht bloß in ausdrücklich zu diesem Behufe gegründeten Vereinen (wie dem vom Amtsrichter Hartwig zu Düsseldorf angeregten und geleiteten „Zentralverein für Körperpflege"), sondern selbst in parlamentarischen Versammlungen*) und in den Büreaus unsrer höchsten Schulbehörden gefunden, daß Männer wie der königl. sächsische Kultusminister Dr. von Gerber und der königl. preußische, Herr von Goßler, die Berechtigung dieser Klagen öffentlich anerkannt haben.

Doch — hier stehen wir vor einer Frage, die von der Volksschule hinübergreift in die höheren Schulen, ja recht eigentlich und vorzugsweise diese berührt. Ihr mag ein besonderes Kapitel gewidmet sein.

Drittes Kapitel.

Die Überbürdungsfrage.

Daß die sogen. „Überbürdungsfrage" nicht ein, etwa zu gunsten des Arbeitsunterrichts von den Anhängern dieses letztern, heraufbeschwornes Phantom ist, das bezeugen die vielen Stimmen, darunter nicht wenige von Autoritäten und Fachkundigen, welche das Vorhandensein einer wirklichen Überbürdung beurkunden. So, um nur Einiges anzuführen, hat neuerdings die preußische Regierung die sämtlichen Oberpräsidenten und Provinzialschulräte zu gutachtlichen Äußerungen über diese Frage aufgefordert, und es haben darauf nur drei Oberpräsidenten und zwölf Schulräte das Vorhandensein einer Überbürdung geleugnet, dagegen neun Oberpräsidenten und sechzehn Schulräte die Frage bejaht. Der Statthalter von Elsaß, General-Feldmarschall von Manteuffel, hat auf eigene Hand eine Kommission zur Untersuchung derselben Frage niedergesetzt, die zum größten Teil

*) Z. B. in der sächsischen II. Kammer, Sitzung vom 11. Januar 1882, im preußischen Abgeordnetenhause, Sitzung vom 24. Febr. 1883.

aus Ärzten bestand, und auch diese hat sich für die Notwendigkeit einer Entlastung der Jugend von den allzu vielen und allzu anstrengenden reingeistigen Beschäftigungen ausgesprochen. Der königlich sächsische Kultusminister Dr. v. Gerber hat nicht bloß, wie schon erwähnt, in öffentlicher Kammersitzung auf den gleichen Übelstand, mit besonderer Bezugnahme auf die Gymnasien, hingedeutet, sondern auch durch eine Konferenz der Direktoren höherer Schulen aus dem ganzen Lande und durch eine auf Grund der dort gepflogenen Verhandlungen erlassenen Verordnung dem Übelstande nach Kräften abzuhelfen versucht. Jedenfalls wäre es ebenso nutzlos als verkehrt, das Vorhandensein einer „Überbürdung" und die schädlichen Folgen derselben entweder ableugnen oder totschweigen zu wollen.

Die Folgen der „Überbürdung" zeigen sich nach der körperlichen Seite hin in dem wahrhaft erschreckenden Prozentsatze Kurzsichtiger, welchen unsere Schulen und insbesondere die oberen Klassen unserer höheren Schulen aufweisen;*) in der Untermäßigkeit oder sonstigen körperlichen Untauglichkeit so vieler Wehrpflichtigen;**) in der immer mehr überhandnehmenden Bleichsucht oder Blutarmut, speziell unter der weiblichen, teilweise aber auch der männlichen Jugend; in den häufigen Krankheiten der Brust- und Unterleibsorgane, nach der geistigen in der vielfach sich kundgebenden Abspannung,

---

*) Nach der genauen Untersuchung des Prof. Dr. Köhn in Breslau im Jahre 1866 gab es in den Dorfschulen 1%, in den städtischen Elementarschulen 10%, in den Realschulen 20%, in den Gymnasien 26% Kurzsichtige. Auf den Gymnasien ergab sich bei 1195 untersuchten Schülern folgende Skala: in Sexta 12%, Quinta 18%, Quarta 24%, Tertia 41%, Sekunda 41%, Prima 56%; auf den Realschulen bei 1141 Zöglingen 9, 16, 18, 25, 27, 34%. Dr. v. Hoffmann in Wiesbaden fand bei 256 Gymnasiasten 19, 24, 26, 32, 50, 58% Kurzsichtige, Dr. Krüger in Frankfurt a. M. bei 203 4, 20, 28, 35, 55, 65%. Zwei andere Ärzte, Lohring und Derby, prüften 9265 Deutsche, Engländer und Amerikaner und fanden, daß die Deutschen im 6. Jahre 10%, die Engländer und Amerikaner 4% Kurzsichtige stellten, dagegen im 21. Jahre jene 63%, diese 26%. In England sah Wiese (nach dessen „Briefen über englische Erziehung") keine brillentragenden Schüler; bei uns sind schon Tertianer mit Brillen keine seltene Erscheinung („Zeitung für das höhere Unterrichtswesen", Nr. 35, 8. Jahrgang).

**) Von 17246 Wehrpflichtigen in Preußen, welche die Berechtigung zum einjährigen Dienst hatten (also allermeist Schülern von Gymnasien, Realschulen 2c.), waren 80% körperlich untauglich, von den übrigen Gestellungspflichtigen (die also nicht diese Schulen durchgemacht hatten) nur 45—50%.

Schlaffheit und Unlust zu geistigen wie körperlichen Anstrengungen in einem Alter, wo naturgemäß ein lebhafter Trieb zu beiden vorhanden sein müßte, in einem Mangel an frischem Lebens- und Schaffensmut und ähnlichen Erscheinungen. Ob, wie manche Ärzte behaupten, auch die zunehmende Zahl von Geistesstörungen unter der männlichen Jugend teilweise darauf zurückzuführen sei, ob ferner der Umstand, daß bei den Prüfungen der die Universität verlassenden jungen Leute — trotz der vermeintlich so gründlichen, mit so großen Anstrengungen erkauften Vorbildung auf der Schule und trotz eines selten weniger als acht Semester langen, oft auch längeren Studiums — dennoch verhältnismäßig so wenige diese Prüfungen glänzend bestehen, viele nur mittelmäßig, noch andere kaum notdürftig, — ob alles dieses, und inwieweit, auf eine ebensolche geistige Über- und Abspannung zurückzuführen sei, mag hier unerörtert bleiben. Schon die oben aufgezählten, nicht abzuleugnenden, bedauerlichen Wirkungen der Überbürdung sind ausreichende Mahnungen, um ernstlich auf Abhilfe zu denken.

Nicht so leicht, wie die Bloßlegung der Folgen, ist die Klarstellung der zusammenwirkenden Ursachen der Überbürdung, vollends schwierig aber erscheint die Beseitigung dieser Ursachen.

Als eine derselben pflegt man, und wohl nicht ganz mit Unrecht, das sogen. Berechtigungswesen zu bezeichnen, d. h. die Einrichtung, wonach ein junger Mann, der auf bestimmten, mit der Berechtigung dazu versehenen Bildungsanstalten eine gewisse Zahl von Klassen durchlaufen, also mutmaßlich ein gewisses Lehrziel erreicht hat, dadurch die Befugnis zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst im deutschen Heere erlangt. Dies hat die Folge, daß in die betreffenden Unterrichtsanstalten eine Menge junger Leute sich drängen, welche weder die Fähigkeit noch auch selbst von Haus aus die Neigung haben, den ganzen Kursus einer solchen Schule (eines Gymnasiums oder einer Realschule erster Ordnung), durchzumachen, sondern welche nur bis an das gesetzlich bestimmte Klassenziel kommen wollen, um das Freiwilligenzeugnis zu erlangen, und welche in der Regel dann austreten und einen andern Lebensweg einschlagen. Dadurch werden diese Unterrichtsanstalten genötigt, ihren Bildungsgang teilweise mehr nach persönlichen Zwecken, als nach sachlichen, pädagogischen Normen einzurichten; die Masse solcher minder begabten Schüler hält die begabteren zurück und zwingt die Lehrer, mehr Zeit als sonst nötig

wäre auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände zu verwenden; sie selbst aber verlassen entweder die Schule mit einer bedenklichen Halbbildung, oder sie wenden sich auch wohl, weil sie durch den Besuch eines Gymnasiums oder einer Realschule höherer Ordnung „vornehm" geworden sind und es für eine Schande erachten, nun zu einer ungelehrten Beschäftigung, etwa dem kaufmännischen Beruf oder gar einem Handwerke, zurückzukehren, einem Studium zu, ohne doch den innern Beruf und die Fähigkeit dazu zu haben; sie werden in der Regel mittelmäßige Beamte, Lehrer oder dergleichen und schlagen sich mühsam durchs Leben — weder sich selbst noch dem Allgemeinen zum Vorteil.

Ohnehin ist es nur zu häufig — und darin besteht eine zweite mitwirkende Ursache der Überbürdung —, daß Eltern oder Vormünder das Heil ihrer Kinder oder Pflegebefohlenen lediglich in Ergreifung eines sogenannten „gelehrten" Berufes erblicken, ohne sorgsam zu prüfen, ob dieselben auch dazu veranlagt sind. Dadurch wird andern Berufsarten, insbesondere dem Kunsthandwerk und Handwerk, so manche Kraft entzogen, die hier vielleicht ganz Tüchtiges geleistet hätte, während sie es dort zu nichts Ordentlichem bringt. Diese einseitige Überschätzung der gelehrten Berufsarten ist nun aber größtenteils wieder eine Folge der einseitigen Bevorzugung der geistigen Beschäftigungen vor den körperlichen, der fast ausschließlichen Betreibung theoretischer und Vernachlässigung praktischer Übungen, wie sie auf unsern Schulen — die Volksschule nicht ausgenommen — Platz gegriffen hat.

Auch noch in andrer Weise sind vielfach die Eltern selbst an der „Überbürdung" ihrer Kinder in der Schule schuld. Es gibt leider nicht wenige unverständige Väter und Mütter, die nicht genug Wissensstoff in ihre Söhne oder Töchter hineingepfropft bekommen können, die denselben alle möglichen Wissenschaften, Sprachen, Fertigkeiten beigebracht sehen möchten, ohne zu erwägen, wie viel Körper und Geist ertragen könne, und ohne zu bedenken, daß das Vieles- und Vielerleiwissen allein noch lange nicht tüchtig fürs Leben macht, daß die Ausübung von allerhand Fertigkeiten, etwas Klavierspielen, Singen, Malen u. s. w., (die es selten über die Mittelmäßigkeit hinaus bringt), noch lange nicht das ist, was man mit Recht wahre Bildung nennt. Zumal bei der Erziehung der Mädchen wird nach dieser Seite hin furchtbar gesündigt. Von diesem Unverstand der Eltern haben namentlich die Privatanstalten zu leiden, welche ohnehin durch die leidige Konkurrenz gezwungen

sind, in ihren Prospekten und Lehrplänen möglichst viel und vielerlei zu bieten. Daher jene fabelhaften Schulprogramme, welche zwar den, oft selbst nur oberflächlich gebildeten Eltern leicht imponieren, dagegen dem Sachverständigen entweder ein mitleidiges Bedauern, oder aber ein ironisches Lächeln abnötigen.

Neben solchen und ähnlichen Ursachen der Überbürdung, denen durch ein vernünftigeres Gebahren der dabei am nächsten Interessierten, d. h. der Eltern und Pfleger des jungen Geschlechts, wenigstens teilweise abgeholfen werden könnte, gibt es aber auch andere, denen viel schwerer beizukommen ist, weil sie mit dem ganzen Stande und Gange unsrer allgemeinen Lebens- und Bildungsverhältnisse eng zusammenhängen. Die massenhafte Vermehrung des Wissens in die Breite und Tiefe, welche auf allen Gebieten stattgefunden hat und täglich noch zunimmt, läßt es für Jeden, der ein solches Gebiet anbauen will, als unabweisbar erscheinen, mit dieser Masse sich möglichst vertraut zu machen. Die Bildungsanstalten für die Jugend können sich der Pflicht, dieses Bedürfnis wenigstens bis auf einen gewissen Grad zu befriedigen, nicht entziehen. Daher das stetige Anwachsen sowohl des Lehrstoffs als der Lehrziele in unsern öffentlichen Schulen, vom Gymnasium herab bis zur Volksschule. Allein jedes Ding hat seine Grenze. Auch der begabteste jugendliche Geist kann nur ein bestimmtes Maß von Kenntnissen in sich aufnehmen und verarbeiten, und auch der kräftigste jugendliche Körper vermag überspannten Forderungen, welche der Geist an ihn stellt, nur bis zu einem bestimmten Punkte zu genügen. Wird dieser Punkt überschritten, so leidet notwendigerweise die Gesundheit, und wird jenes Maß nicht eingehalten, so kann höchstens die mechanische Ansammlung einer mehr oder minder großen Summe von Gedächtnisarbeit zuwege gebracht werden, schwerlich aber eine wirkliche geistige Durchdringung dieser Masse, ein wirkliches, klares und selbstthätiges Wissen.

Wie da zu helfen sei, ist freilich schwer zu sagen. Ganze Wissenszweige oder ganze Fertigkeiten aus dem Lehrplane zu streichen, scheint kaum thunlich, obgleich doch auch darin vielleicht Einiges geschehen könnte. Wohl aber muß es möglich sein, weil es notwendig ist, bei Betreibung der einzelnen Wissenszweige allen überflüssigen und zweckwidrigen Luxus zu vermeiden. Über diesen Punkt hat der königl. sächsische Kultusminister Dr. v. Gerber in seiner Kammerrede goldne Worte gesprochen, welche verdienten, von allen Lehrern beherzigt, von

allen Schulbehörden den Lehrern eingeschärft zu werden. Er wies darauf hin, wie alle Wissenschaften, ganz besonders auch die sogen. philologischen, sich mehr und mehr spezialisiert haben, wie dadurch eine Masse gelehrter Feinheiten erzeugt worden ist und fort und fort erzeugt wird, die, für die Fortbildung der Wissenschaft selbst vielleicht ganz fruchtbar, für den Unterricht in Schulen sich nicht eignen, gleichwohl von manchen Lehrern, namentlich jüngeren, eben erst von der Universität gekommenen, unzweckmäßigerweise dorthin übertragen werden.

Dieser Übelstand wird noch vergrößert durch das Überhandnehmen des sogen. Fachlehrersystems — ebenfalls eine Folge der immer weiter fortschreitenden Spezialisierung aller Wissenschaften. Es ist natürlich und menschlich, daß jeder Fachlehrer sein Fach für das wichtigste hält und bevorzugt, daß er sich darin gefällt, seine Schüler mit allen neuen Entdeckungen seiner Wissenschaft bekannt zu machen, wie sie ihm selbst auf der Universität in Vorlesungen und Seminarien vorgetragen, im Examen abgefragt worden sind, daß er daher nicht bloß in den Lehrstunden Gedächtnis und Denkkraft der Schüler mit Einprägung solcher Spezialitäten stark in Anspruch nimmt, sondern auch außerhalb der Lehrstunden, in den ihnen aufgegebenen schriftlichen Arbeiten, mehr oder weniger darauf zurückkommt. Bereits aus einer Zeit, die jetzt mehr als ein halbes Jahrhundert rückwärts liegt, erinnert sich Verfasser dieser Schrift, der den Unterricht eines der besten sächsischen Gymnasien genossen, wie da das Griechische und Lateinische zwar sehr anziehend von trefflichen Lehrern vorgetragen ward, aber doch in mancher Beziehung so, als ob wir insgesamt Philologen werden wollten oder sollten. Da wurden lange Citate aus Hermannus ad Vigerum und anderen grammatikalischen Feinheiten diktiert, da wurden wir angeleitet, verwickelte und seltene metrische Konstruktionen aus Chorgesängen griechischer Tragiker zu entwirren, u. dgl. m. Manches ist hierin wohl seitdem vereinfacht worden. Andrerseits aber ist zu bedenken, daß damals der Gymnasialunterricht so ziemlich auf die klassischen Sprachen beschränkt war (was daneben von Mathematik, von Geschichte, von Deutsch getrieben ward — Anderes gab es nicht — wollte wenig besagen), wogegen jetzt auch auf den Gymnasien die sogen. Realien, Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte, Geographie, ferner neben dem Deutsch eine oder zwei moderne Sprachen, einen ziemlichen Raum einnehmen. In jedem dieser Fächer aber ist die Gefahr einer übertreibenden Spezialisierung kaum viel weniger

vorhanden, als in den philologischen Wissenschaften. Der Lehrer der Naturwissenschaft wird es sich nicht leicht versagen, von den Entdeckungen der Evolutionstheorie, der Geschichtslehrer, von den Pfahlbauten und ihren Funden, von den Combinationen der vergleichenden Sprachwissenschaft über Völkerabstammung, Völkerwanderungen u. s. w., der Lehrer des Deutschen, von den Unterschieden des Althochdeutschen und des Gotischen, der Lehrer der neueren Sprachen, von den Feinheiten des Altfranzösischen und Angelsächsischen den Schülern allerhand mitzuteilen, und natürlich auch zu verlangen, daß sie solches merken. Das ist nun alles gewiß ganz interessant und in mancher Hinsicht lehrreich und bildend, aber es sind das doch lauter Delikatessen, mit denen der junge Geistesmagen leicht überfüllt und verdorben, oder durch welche wohl auch der Geschmack der Jugend gegen die einfache, solide Kost des für sie zunächst Wissenswerten und Notwendigen abgestumpft werden kann. Auf den Realschulen ist es nicht anders; ja die Masse der Gegenstände und die Versuchung eines Abschweifens in Spezialitäten ist vielleicht hier fast noch größer.

Gegenüber solchen Zuständen (die keineswegs bloß in persönlichen Mißgriffen einzelner Lehrer, sondern in dem ganzen Gange und Zuge unsrer Zeit ihre Wurzeln haben), dürfte selbst eine noch so genaue Kontrole der Direktoren jener Schulanstalten oder der inspizierenden Schulräte, dürften selbst die wohlgemeintesten Verordnungen und Instruktionen der obersten Schulbehörden einen äußerst schweren Stand haben. Und doch erscheint es als durchaus unabweisbar, ja als in hohem Grade dringlich, daß auf dem Wege, den unser Unterrichtswesen eingeschlagen hat, eingehalten, daß zwischen dem Wesentlichen und dem Unwesentlichen, dem Notwendigen und Dem, was mehr oder weniger ein geistiger Luxus ist, streng geschieden, Jenes mit allem Ernste und aller erforderlichen Vertiefung betrieben, Dieses dagegen aus dem allgemeinen Lehrgange der Schule ausgesondert und entweder dem Privatfleiß besonders begabter Schüler überlassen, oder der Universität vorbehalten werde. Freilich wird man bei einer derartigen Reform, wenn sie wirksam und nachhaltig sein soll, sich wohl kaum auf die Schule allein beschränken können, sondern auch in dem höheren, akademischen Studienwesen, namentlich aber in dem Prüfungswesen für die künftigen Lehrer, Manches in dem gleichen Sinne der Vereinfachung, der Konzentrierung auf das streng Notwendige einrichten müssen.

So viel ist gewiß: nicht bloß die Rücksicht auf die körperliche Gesundheit, Tüchtigkeit und Tauglichkeit des nachwachsenden Geschlechtes macht eine nachdrückliche Beseitigung alles dessen, was zur geistigen Überbürdung der Jugend führt, zu einer gebieterischen Pflicht, sondern auch die Rücksicht auf eine fruchtbare Entwicklung des geistigen Lebens selbst, die unmöglich gedeihen kann bei einer einseitigen Bevorzugung einzelner und Vernachlässigung anderer Thätigkeitsrichtungen des menschlichen Wesens.

Die „Überbürdungsfrage" ist bisher vorzugsweise mit bezug auf die höhern Schulen ins Auge gefaßt worden; die Volksschule, hat man gemeint, sei von diesem Übel weniger betroffen. Das ist insofern richtig, als die stärkere geistige Anspannung natürlich erst beim höhern Unterrichte beginnt, als außerdem der jugendliche Organismus eine zeitlang selbst einer gewissen Überanstrengung Stand hält, die nachteiligen Folgen einer solchen daher erst nach einer gewissen Zeit hervortreten, wie z. B. das klassenweise zunehmende Ansteigen der Kurzsichtigkeit beweist; allein gänzlich frei von einer gewissen Überlastung ihrer Zöglinge mit Dingen, die allermindestens entbehrlich sind, ist auch die Volksschule nicht. Wenn darunter die Gesundheit der Schüler und Schülerinnen noch weniger leidet, so hat es immerhin den Nachteil, daß dadurch die Jugend dem natürlichen Sichausleben, der Beschäftigung mit der sinnlichen Außenwelt, der Äußerung und Übung des gerade in diesen ersten Jahren erwachender Kraft besonders starken und lebhaften Triebes nach körperlicher Thätigkeit allzu sehr entzogen wird. Auch darüber haben schon vor mehr als dreißig Jahren praktische Schulmänner sich mit einer anerkennenswerten Unbefangenheit geäußert, und schwerlich ist es seitdem in dieser Hinsicht anders und besser geworden.

So erklärte Curtmann ganz unumwunden: „Eine Beschränkung des Unterrichts dem Stoffe nach ist möglich und unsern Verhältnissen angemessen. Ein großer Teil der den Volksschulen aufgebürdeten Kenntnisse lag weder in dem Bedürfnis der Lernenden noch in dem Interesse der harmonischen geistigen Ausbildung: sie sind vielmehr durch die Herrschaft der Abstraktion und der Eitelkeit eingeschwärzt worden." Derselbe Schulmann sagte mit bezug auf den unnatürlich ausgebreiteten und systematisierten grammatikalischen Unterricht in der Volksschule: „Meint Jemand, seine Grammatik zu verstehen, der gehe nur in die Volksschule! Dort wird er erfahren,

wie unzureichend sein Genitiv ist, da kann er erörtern hören, ob Besitzfall, oder Woherfall, oder Wessenfall, oder Geschlechtsfall, oder Zeugefall der schulgerechteste Terminus sei. Daß das Volk selbst die Sprache nur als ein Mittel, seine Gedanken auszudrücken, nicht als einen Gegenstand logischer oder historischer Erörterungen ansieht, daran denkt die Schule nicht." Und das Resultat? „Trotz aller Schärfe der grammatikalischen Begriffsbestimmung, trotz der Folgerichtigkeit der sprachlichen Entwicklung, welche die Lehrer in ihre Schulen zu bringen meinen, bleiben doch die Erfolge aus, denn die Knaben laborieren an orthographischen Fehlern mehr als vorher, an syntaktischen und stilistischen nicht weniger als früher." Höchst treffend spricht sich auch Kirchmann gegen den zu weit getriebenen und zu künstlichen grammatikalischen Unterricht aus: „Das Kind ißt," sagt er; „aber schwerlich wird sein Essen oder seine Verdauung dadurch vollkommener, wenn man den Essenden mit der Lehre von der Verdauung genau bekannt macht; ebenso wenig wird man die Sprachfertigkeit der Schüler dadurch vervollkommnen, daß man ihnen die fertige Grammatik vorführt."

Ähnlich verhält es sich — wiederum nach dem eignen Zeugnis von Lehrern! — mit dem „Luxus der sogenannten Denkübungen", wie Curtmann es treffend nennt. „Sinnliche Wahrnehmungen zu kombinieren und daraus sich Vorstellungen zu bilden," sagt Curtmann, „dazu hat das Kind Neigung und Fähigkeit; aber diese Operation, die es instinktmäßig vollzieht, selbst wieder zu zergliedern, um ihren Gesetzen nachzuspüren, das ist etwas der kindlichen Natur durchaus Fernliegendes und nur mühsam Anzukünstelndes." Und, damit man nicht sage: „das mag sonst so gewesen sein, heut ist es nicht so," sei hier ein Ausspruch aus Lehrerkreisen aus der allerjüngsten Zeit angeführt. In einem Aufsatz „Unterhaltungen am Schulherde" in der „Deutschen Schulpraxis",*) Nr. 4 von 1883, heißt es wörtlich: „Unter denen, welche von Überbürdung sprechen, gibt es ganz sicher eine große Zahl wohlmeinender Leute, denen es aber nicht in den Kopf will, daß ihre Kinder sich mit Objektiv-, Subjektiv- und Attributivsätzen herumschlagen und bei all' dieser haarsträubenden grammatikalischen Weisheit kaum im stande sind, ein klares, einfaches Geschäfts-

*) „Wochenblatt für Praxis, Geschichte und Litteratur der Erziehung und des Unterrichts".

aufsätzchen herzustellen. Sollen die Lehrer, wenn solche Widersprüche an den Tag gezogen werden, sich in ihre Toga hüllen und den Mann, der sie aufdeckt, des pädagogischen Obskurantismus beschuldigen? Es ist richtiger und ehrlicher, wenn man zugibt, daß man mit dieser Sorte von Schulleistungen allerdings keinen Hund vom Herde lockt und daß es Zeit ist, solche Bahnen zu verlassen."

Viertes Kapitel.

Die Schule und das Leben.

Von unsern Volksschulen, als den hauptsächlichsten Bildnerinnen des allergrößten und des wahrhaftig nicht am wenigsten wichtigen Teils unsers Volkes, der Arbeits- und Erwerbsklassen, wäre wohl mit Recht zu verlangen, daß sie diesen Arbeitern, diesen Ackerbauern, diesen Handwerkern, diesen Gewerbtreibenden als Mitgift für ihren künftigen Beruf solche Eigenschaften und solche Fertigkeiten, ein solches Wissen nicht bloß, sondern auch ein solches Können beibrächte, wodurch dieselben befähigt würden, ihren Lebensweg mit einer größern Sicherheit zu betreten, ihre Bestimmung als Menschen und als Bürger getreulich zu erfüllen. Fragen wir jedoch, ob dies wirklich geschieht, so vernehmen wir leider mehr als eine Stimme des Zweifels, und zwar immer wieder aus den Kreisen praktischer Pädagogen selbst heraus. Zwar werden die Verteidiger der Schule darauf hinweisen, daß dieselbe teils durch die allgemeine Bildung, die sie ihren Schülern gebe, teils durch besondere religiös-moralische Lehren und Ermahnungen die Keime der Sittlichkeit, des Gehorsams gegen die Gesetze, der Ordnung und Mäßigkeit und anderer häuslicher, gesellschaftlicher und bürgerlicher Tugenden in deren Seele pflanze, daß sie durch Unterweisung der Jugend in allerhand nützlichen Kenntnissen, wie Lesen, Schreiben, Rechnen u. s. w., ihr so viel Hilfsmittel für ihren künftigen Beruf mitgebe, als überhaupt in ihrer Macht liege, und daß mehr von ihr billigerweise nicht zu verlangen sei. Allein, daß die Schule damit von der Forderung, welche das Leben, welche die bürgerliche Gesellschaft an sie stellt und zu stellen berechtigt ist, sich nicht loskaufen kann, Das, wie gesagt, haben hervor-

ragende Schulmänner selbst eingestanden. Hat doch Diesterweg, dieser erfahrene Kenner der Volksschule, in der Rede, womit er den ersten Kindergarten in Berlin eröffnete, beklagt, „daß die Mädchen in der Schule nicht lernen, was sie einst als Mütter zu thun haben.“ Bekannte doch derselbe Pädagog, daß unsere Lernschulen an dem unpraktischen Wesen unsers Volks viel Schuld trügen, weil so wenige Lehrer das Wort verständen: „in der Schule solle man arbeiten lernen!“ Ruft doch Curtmann, wenn er von dem Unterrichte in der Physik spricht, vorwurfsvoll aus: „Wissen etwa die Schüler anzugeben, warum die Wäsche im Freien leichter trocknet, als im eingeschlossenen Raume, warum die Tropfen an einem Glase herunterlaufen, wie das Bügeleisen glatt macht u. s. w.? Wie hoch der Montblanc sich über die Meeresfläche erhebt, das wird gelehrt, hingegen die Höhe eines Wohnhauses oder des Kirchturms im Dorfe weiß der Knabe weder zu messen noch zu taxieren. Von positiver und negativer Elektrizität hört er dozieren, allein wie es kommt, daß der Rauch durch einen engen Schornstein leichter aufsteigt als durch einen weiten, das lernt er höchstens durch teure Erfahrung!“ Verlangt doch Kirchmann ausdrücklich: „Die Gesetze der Natur, welche die gewöhnlichen Erscheinungen beim Brennen des Feuers, beim Kochen des Wassers, beim Fegen der Stuben, beim Wachsen der Pflanzen, beim Backen des Brotes, bei der Ernährung des Viehes, bei der Pflege der Kinder u. s. w. erklären, müssen der Hausfrau bekannt sein.“ Und, um auch das Zeugnis einer Frau anzuführen, welches in dieser Sache nicht minder schwer wiegen dürfte, so berufe ich mich auf Das, was über die verfehlte Bildung der weiblichen Jugend Amalie Marschner*) als Resultate ihrer Erfahrungen ausspricht. „Die jetzige Erziehungsweise,“ sagt sie, „namentlich in den größern Städten, entfernt leider die Töchter von allem, was sie zu ihrer eigentlichen Bestimmung hinführen könnte. Von früh bis abends mit Lehrstunden überhäuft, sehr oft über Gegenstände, die sie nur lernen, um sie wieder zu vergessen oder um sie zum Spiel der Eitelkeit zu benutzen, bleibt ihnen gleichwohl alles fremd, was ihnen für ihre eigentliche, wahre Bestimmung von Nutzen sein könnte, ja sie verlieren auch noch die Gaben, welche ihnen die gütige Mutter Natur

---

*) „Andeutungen über Erziehung“ (1850) und „Die erziehlichen Einflüsse des Lebens auf die Erziehung des Armen“ (1851).

verliehen hat. Leider zeigt sich nicht bloß in den höhern Ständen die Erscheinung, daß der Mutter alle Anlage und Lust fehlt, um durch passende und heitere Spiele Geist und Gemüt der Kinder zu wecken, zu beleben und zu entfalten; selbst die meisten Dienstboten und Wärterinnen haben die Harmlosigkeit und Fröhlichkeit verloren, welche gleichsam die Lebensluft für die Kinderspiele ist. Nicht achtsam, verdrießlich, leider nur zu oft auch roh, gehen sie auf nichts ein, was unterhaltend und zu Thätigkeit anregend sein würde; dadurch aber tritt schon früh eine Geistesverdummung ein, die, wie der Mehltau, der Blüte die gesunde Frucht verkümmert.“ Und in der zweiten Schrift: „Wir finden in der dienenden Klasse gar viele, die nicht gelernt haben, sich einen Strumpf ordentlich zu stricken oder die schadhaften Fersen auszubessern, die es nicht verstehen, sich ein Hemd zuzuschneiden, noch viel weniger, in das zerrissene einen Fleck einzusetzen, die sich weder einen Rock zuzuschneiden, noch eine Jacke zu machen verstehen, sondern Alles verlohnen und dann, wenn sie sich verheiraten, wo ihnen die Mittel dazu nicht mehr zu Gebote stehen, an sich und den Ihrigen alles in Lumpen zerfallen lassen.“

Diesen älteren Zeugnissen sei ein neueres von gewichtiger Seite beigesellt. Der Direktor des Museums für Kunst und Industrie in Wien, der kais. königl. Hofrat Rud. Eitelberger von Edelberg, sagt in seiner trefflichen Schrift: „Über Zeichnenunterricht, kunstgewerbliche Fachschulen und die Arbeitsschule an der Volksschule“ (1883):

„Eine Klage, welche sich über Volks- und Bürgerschulen in allen maßgebenden Kreisen geltend macht, ist die, daß denjenigen Fertigkeiten, welche für das praktische Leben nötig sind, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, nicht genug Zeit und Ausbildung gegönnt wird, weil die Jungen mit einer Menge anderer Gegenstände überbürdet sind. Aber selbst zugegeben, der Junge lernte in der Volks- und Bürgerschule vollständig das Zeichnen, Rechnen und Schreiben, so möchte damit für die eigentlich gewerbliche Bildung noch gar nichts oder nur sehr wenig gethan sein, da der Knabe erst nach vollendetem 14. Lebensjahre in irgend eine Gewerb- oder Fachschule eintritt; denn die meisten Gewerbe bedingen zu ihrer vollständigen Entwicklung, daß die Fertigkeiten schon in früheren Jahren erworben werden. Da nun bei den gegenwärtig bestehenden Schulgesetzen diese Fertigkeiten nicht erworben werden können, so sind die Klagen des Gewerbestandes vollständig berechtigt, welche der Volksschule vorwerfen, daß an ihr das nicht

genügend gelehrt werde, was für das Gewerbe nötig ist". . . „Es wird heutzutage an der Volksschule zu vielerlei gelehrt; daher muß die Vereinfachung des Lehrplanes das erste Ziel derer sein, welche die Volksschule den Bedürfnissen der Bevölkerung anpassen wollen."

Eitelberger macht insbesondere für die Mißstände im Lehrlingswesen großenteils die Volksschule verantwortlich. Unsre heutigen Lehrlinge seien von dem Wert und der Verantwortung ihres Berufes zu wenig durchdrungen, der Grund davon aber sei der, „daß die Jugend durch die Volksschule auf das viele Wissen dressiert wird, während man auf den gewerblichen Unterricht darin keine Rücksicht nimmt." Er billigt auch vollständig, was ein anderer Freund und Kenner des Gewerbewesens, der Direktor der Staatsgewerbeschule zu Brünn, Wilda, ausgesprochen hat*): „Der Satz, daß die größere allgemeine Bildung den Arbeiter zufriedener und erwerbsfähiger mache, ist unrichtig; die Erfahrungen, die man in Deutschland nach mehr als fünfzigjährigem Bestehen der Volksschule gemacht hat, widerlegen ihn gründlich; vielmehr ist das Umgekehrte richtig: die größere Erwerbsfähigkeit des Arbeiters macht ihn zufriedener und bildungsbedürftiger." Diese größere Erwerbsfähigkeit aber ist bedingt, wie Eitelberger andeutet, durch eine frühere Übung in praktischer Geschicklichkeit.

Zu Ende der 40er und Anfang der 50er Jahre schien unsrer Lehrerwelt die Einsicht aufzugehen, daß die Schule, insbesondere die Volksschule, sich allzusehr vom Leben entfernt habe, und daß es hohe Zeit sei, sie demselben mehr anzunähern. „Versöhnung der Schule mit dem Leben" ward zu einem oft gehörten Schlagwort, zu einem vielbehandelten Thema auf Lehrerversammlungen und in der pädagogischen Litteratur. Leider nur blieb es im Ganzen auch diesmal bei schönen Worten oder frommen Wünschen; die Schranke zwischen der Schule und dem Leben wirklich zu durchbrechen, die Schule wirklich zu Dem zu machen, was sie naturgemäß sein sollte, zu einer Vorbereitungs- und Vorbildungsanstalt fürs Leben — dazu fehlte der entschlossene Mut. Es geht unsrer Pädagogik ähnlich wie jenem König Midas in der Fabel. Wie diesem alles, was er anfaßte, sich in Gold verwandelte, so daß er zuletzt inmitten alles Goldes verhungerte, verdurstete und erstickte, so wird unsrer Pädagogik alles zu System

*) In seiner Schrift: „Wahrnehmungen und Gedanken über technisch-gewerbliches Schulwesen" (1879).

und Methode, und vor lauter System und Methode kommt sie nicht dazu, die Bedürfnisse des häuslichen, des bürgerlichen, des öffentlichen Lebens klar zu erkennen, unbefangen zu würdigen, geschweige denn zu befriedigen.

Welches sind diese Bedürfnisse? Beginnen wir mit den einfachsten, darum allgemeinsten und gleichförmigsten Lebensverhältnissen, den Verhältnissen des Hauses und der Familie! Der Vorsteher eines eigenen Hausstandes muß mit den Bedürfnissen eines solchen so weit vertraut sein, um sich bei allen Vorkommnissen möglichst selbst raten und helfen zu können. Damit meine ich nicht, daß jeder Familienvater alle Bedürfnisse für sein Haus selbst beschaffen, sein eigener Zimmermann, Tischler, Schlosser, Bäcker, Schneider und Schuster sein solle; das wäre so unzweckmäßig als unausführbar. Aber allerdings halte ich es für sehr nützlich, ja notwendig, daß Jedermann so viele Kenntnisse von dem habe, was zur Befriedigung dieser und ähnlicher Bedürfnisse des täglichen Lebens gehört, und so viel praktischen Sinn besitze, daß er nicht nur in augenblicklichen Notfällen ohne fremde Hilfe verkommen und kleine Aus- oder Verbesserungen in der Wirtschaft, in Haus und Garten, Keller und Küche für sich und die Seinen selbst zustande bringen könne — nach dem guten Schillerschen Spruch: „Die Axt im Haus erspart den Zimmermann"*) —, sondern daß er auch (was oft noch wichtiger ist) verstehe, dem Handwerker, dem Künstler, dem Tagelöhner, deren er sich bedienen muß, anzugeben, wie er etwas gemacht haben wolle, daß er zu übersehen vermöge, ob eine Arbeit solid, zweckmäßig, preiswürdig, ob sie in der angemessenen Zeit gemacht sei oder nicht, kurz, daß er die fremden Arbeiter, die er beschäftigt und bezahlt, wenigstens kontrolieren könne, nicht auf Gnade und Ungnade ihnen verfallen müsse. Der Mangel solcher Kenntnisse und Fertigkeiten fürs Haus, eines solchen praktischen Sinnes und Geschickes rächt sich nicht bloß durch allerlei kleine und große Unbequemlichkeiten und häufige materielle Opfer, sondern er führt auch nicht selten

---

*) „Die Anstelligkeit zu mechanischen Arbeiten und die Lust dazu ist eine gar schätzenswerte Eigenschaft für Jedermann, aber ganz besonders für Leute, welche in beschränkte Verhältnisse treten und manche willkommene Ersparnis machen können, wenn sie nicht zu jeder kleinen Verrichtung einen Handwerker brauchen. Es ist aber zugleich der sicherste Schutz vor Langeweile, welche in die Schenke treibt, wie vor der geschnürten Vornehmheit, die immer in Galahandschuhen erscheinen möchte." (Curtmann: „Schule und Leben".)

bedeutende moralische Nachteile mit sich. Der unpraktische Mann, der einem Hausstande vorstehen soll, wird durch die häufigen Verlegenheiten, in die ihn seine Unkenntnis und sein Ungeschick verwickelt, durch die Verluste, die er dadurch erleidet, durch die Blößen, die er sich vor Fremden und vor seinen eigenen Hausgenossen gibt, leicht verdrießlich, gereizt, übellaunisch; bald wird er sich von Denen, mit denen er verkehrt, übervorteilt glauben und gegen sie ungerecht, knickerig, hart verfahren, bald wieder wird er leichtsinnig sich mißbrauchen lassen und dadurch seinen Hausstand, seine Finanzen in Verwirrung bringen. Weil er nicht die Fähigkeit besitzt, kleine Lücken und Mängel im Haushalt selbst zu verbessern, ja vielleicht nicht einmal weiß, wohin er sich behufs ihrer Verbesserung am zweckmäßigsten zu wenden habe, wird er oft diese Lücken und Mängel längere Zeit fortbestehen lassen; dadurch wird die Ordnung, die Solidität seines Hauswesens leiden; wo diese aber einmal ein Loch bekommt, da reißt es bald weiter; Unordnung führt zu Leichtsinn und Verschwendung; ein Hauswesen, wo die rechte Ordnung mangelt, wird dem Besitzer leicht verleidet; er fühlt sich ungemütlich in seinen eigenen vier Pfählen, er sucht die Befriedigung, die er daheim vermißt, außer dem Hause, und, ehe er selbst sich dessen versieht, ist er ein Herumlotterer, ein unstäter Mensch, ein schlechter Familienvater, ein leichtsinniger Geschäftsmann geworden, ist der Friede des Hauses, die Eintracht zwischen Mann und Frau, die schöne, gemütliche Familiensitte zerstört.

Das soeben Gesagte gilt in noch viel höherm Maße von dem häuslichen Wirkungskreise der Frau. Dem Manne mag man es allenfalls verzeihen, wenn er, abgezogen durch gelehrte Studien oder durch Geschäfte außer dem Hause, die ihn ganz in Anspruch nehmen, für die Regelung und Instandhaltung des Hauswesens wenig oder nichts thut — der Hausfrau, die aus Unkenntnis und Ungeschick, aus angewohnter Trägheit und Bequemlichkeit, oder aus einseitiger Vorliebe für Beschäftigungen anderer Art, ihre Wirtschaft, die Versorgung des Gatten und der Kinder vernachlässigt, versäumt die erste und wichtigste ihrer Pflichten und ladet die schwerste Verantwortung auf sich.

Wie unumgänglich nötig jedem Hausvater und jeder Hausmutter ferner diejenigen Kenntnisse, Geschicklichkeiten und Charaktereigenschaften seien, welche zu einer guten physischen, intellektuellen und moralischen Erziehung der Kinder erfordert werden, brauche ich nur anzudeuten.

Die vorgenannten Bedingungen zur Führung eines geordneten Hauswesens, zur Versorgung einer Familie, zur Pflege und Zucht der Kinder umfassen aber, wie leicht einzusehen, einen weit größern Kreis und zum Teil eine ganz andere Art von Fertigkeiten und Kenntnissen, als welche die Volksschule bisher ihren Zöglingen bot. Zwar sind Lesen und Schreiben, Rechnen und Zeichnen keineswegs unwichtig für diese Zwecke; aber ebenso nötig sind zu einer tüchtigen Wirtschaftsführung allerhand praktische Handgriffe und Fertigkeiten, ferner mancherlei naturwissenschaftliche, chemische, mechanische, technische und andere Kenntnisse, jedoch nicht in der Form bloßer allgemeiner (abstrakter) Lehrsätze, sondern in der ganz bestimmten Anwendung auf einzelne Vorkommnisse des Lebens, ein gewisser Takt im Verkehr mit andern Menschen, die Kunst, deren Charakter und Fähigkeiten richtig zu schätzen, also ein geübtes psychologisches Urteil, das Talent, sie recht anzustellen, die Arbeiten zweckmäßig unter sie zu verteilen, u. dgl. m. Was die moralischen Eigenschaften betrifft, welche die tüchtige Führung eines Hauswesens vorzugsweise in Anspruch nimmt, so sind dies Ordnungsliebe, Sparsamkeit, Umsicht, Energie und Beharrlichkeit in der Fassung und Durchführung von Plänen, Arbeitsamkeit, Verträglichkeit u. s. w.

Für die erziehlichen Zwecke der Familie bedarf es außerdem noch der Selbstbeherrschung, der Geduld, der Konsequenz, der Gewohnheit des Aufmerkens auf jede Regung des kindlichen Geistes, endlich der Kunst, solche Regungen leicht und unvermerkt zum Guten hin- und vom Bösen abzulenken, Eigenschaften, die sich, wie jeder Erzieher und Familienvater aus Erfahrung weiß, nicht durch Theorie, sondern lediglich durch praktische Übung erlernen lassen.

Gehen wir über von dem engen Kreise der Häuslichkeit zu dem weitern des Berufslebens, so finden hier zwar die sogenannten nützlichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Schule ihre hauptsächliche Verwendung; allein auch hier reichen sie nicht aus.

Die große Mehrzahl der Zöglinge unserer Volksschulen geht aus diesen sofort und ohne weitere Vorbereitung zu einem sogenannten praktischen Berufe über, tritt in die Lehre bei Handwerkern, nimmt Dienste bei Landwirten oder dergleichen. Andere besuchen zwar noch höhere Lehranstalten (Real-, Gewerbe-, Handelsschulen), aber nur als weitere Vorbereitung für eine durchaus praktische, dem materiellen Verkehr zugewendete Laufbahn. Nur der kleinste Teil widmet sich

sogenannten gelehrten Studien, und dieser verläßt gewöhnlich die Volksschule schon in einem frühen Stadium. Auf ihn hat daher diese am wenigsten Rücksicht zu nehmen. Für alle jene Erstgenannten dagegen ist offenbar, neben den theoretischen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens, der Orthographie u. s. w., die Erwerbung solcher Kenntnisse und Geschicklichkeiten besonders wichtig, welche in einer nähern oder fernern Beziehung zu ihrer künftigen Berufsthätigkeit stehen, ohne daß deshalb schon direkt und ausschließlich auf einen bestimmten Stand hingezielt zu werden braucht. So z. B. werden Sicherheit der Hand und des Auges, Gewandtheit im Gebrauche mechanischer Instrumente, Scharfsinn in der Kombination natürlicher Ursachen und Wirkungen, Erfindungsgabe, Pünktlichkeit in Vollziehung übernommener Aufträge und dergleichen für den künftigen Gewerbtreibenden, Landwirt, Techniker, ja auch für den bloßen Arbeiter, den Tagelöhner oder Dienstboten, und ebenso werden rascher Überblick über verwickelte Verhältnisse, das Talent der Beurteilung und Behandlung fremder Charaktere und Ähnliches für den künftigen Geschäftsmann jeder Art ganz vortreffliche formale Bildungselemente sein. Was die Kenntnisse betrifft, so sind hier natürlich die sogenannten praktischen oder exakten Wissenschaften, d. h. diejenigen, welche in die Bearbeitung, Umgestaltung und Unterwerfung der Materie durch menschliche Thätigkeit einführen, vorzugsweise am Platze.

Endlich aber soll jeder Mensch auch zum Mitgliede eines politischen und bürgerlichen Gemeinwesens, sowie zum Teilnehmer jener allgemeinen Kulturbewegung der Menschheit sich bilden, welche, von den materiellsten Beziehungen an bis hinauf zu den ideellsten, alle Individuen wie alle Völker zu einer großen Gemeinschaft verschlingt, zu einem erhabenen Ziele der Vervollkommnung vorwärts treibt. Dazu ist notwendig, daß schon früh der Gemeingeist, das Interesse an den Angelegenheiten und dem Wohle einer größern Gesamtheit, der Sinn für rechte Selbständigkeit, die Achtung vor den ewigen Gesetzen aller menschlichen Vereinigung in dem Einzelnen geweckt, genährt, befestigt werde. Ferner gehört dazu ein aufgeschlossener Sinn für alles Schöne und Erhabene, ein warmes Gefühl für die Reize der Natur, ein lebendiges Verständnis der großen Fortschritte des menschlichen Kunstfleißes, der menschlichen Erfindungen und Entdeckungen im Gebiete der Materie wie des Geistes.

So viele und so mannichfaltige sind die allgemeinen Bildungsbedürfnisse jedes Menschen, noch ganz abgesehen von seiner Vorbereitung für einen bestimmten Beruf, einen bestimmten Zweig menschlicher Kunst und Wissenschaft. Es fragt sich nun: welche dieser Bildungsbedürfnisse soll und kann die Schule befriedigen, die Befriedigung welcher dagegen hat sie der Familie, dem künftigen Berufsleben, der künftigen praktischen Beteiligung des Individuums an Gemeinde und Staat, den Einflüssen der allgemeinen Kulturbewegung oder sonstigen Faktoren der Menschenerziehung zu überlassen?

Am natürlichsten scheint es freilich, daß die Bildung fürs Leben, wie wir sie verlangen, auch durchs Leben, d. h. innerhalb desselben Elementes erfolge, an welchem sie sich später bethätigen soll. Hiernach würde vor allem die Familie berufen sein, nicht bloß den rechten Geist des Familienlebens selbst, die Tugenden und Talente der Häuslichkeit dem nachwachsenden Geschlechte einzupflanzen und in ihm zu entwickeln, sondern auch durch das Beispiel und die Lehren ihrer erwachsenen, mitten im Leben stehenden und wirkenden Glieder die Jugend für eben dieses Leben heranzubilden. Bei einfachen, natürlichen Verhältnissen ist dies auch das Gewöhnliche. Wie Schiller von dem trojanischen Helden singt:

„Wer wird künftig deine Kleinen lehren,
Spere werfen und die Götter ehren?“

so bestand auch im Mittelalter die Erziehung des jungen Ritters wesentlich in den ritterlichen Übungen, die er unter der Aufsicht und im Geleit des Vaters vornahm, die des jungen Handwerkers und Künstlers in der Erlernung der väterlichen Kunst, und so mag noch heutzutage der junge Hinterwäldler im Westen Amerikas oftmals keine andern Lehrer und Erzieher kennen lernen, als den Vater, der ihn den Urwald klären und die Erde bauen lehrt, und die Mutter, welcher er in der Wirtschaft und der Pflege der jüngern Geschwister beisteht.

Bei unsern künstlichen und verwickelten Zuständen stößt aber diese naturgemäßeste Art der Erziehung auf mancherlei Hindernisse. Fürs erste hat die unendliche Teilung der Arbeit, welche in unserer heutigen zivilisierten Gesellschaft stattfindet, die Folge gehabt, daß ein großer Teil der Menschen sich mit sehr einseitigen, teils rein mechanischen, teils ganz abstrakten Arbeiten beschäftigt, von denen die einen nur irgend eine untergeordnete Kraft des Körpers, die andern

nur eine einseitige geistige Thätigkeit in Anspruch nehmen, keine aber ein organisches Ganzes gleichmäßiger, ineinandergreifender Körper- und Geistesübungen enthält. Sollte nun der jüngere Nachwuchs immer nur wieder in dieselbe Einseitigkeit, welche schon auf den Vätern schwer genug lastet, hineingebildet werden, so möchte dadurch am Ende eine solche Erstarrung und Verknöcherung der einzelnen Teile, eine solche kastenmäßige Abschließung unter den verschiedenen Gliedern der Gesellschaft eintreten, daß damit ein organischer Kulturfortschritt nicht bestehen könnte. Wenn die Kinder des Fabrikarbeiters gar keine andere Bildung und Anleitung erhalten sollten, als die Teilnahme an ihres Vaters untergeordneten mechanischen Beschäftigungen, so würde sich noch mehr, als dies schon der Fall ist, eine in Stumpfheit und rohen Materialismus versunkene Proletarierkaste von der allergefährlichsten Art bilden, und wenn andererseits der Sohn des Buchgelehrten als ausschließliches Bildungselement immer nur dieselbe abstracte Gelehrsamkeit in sich aufnehmen wollte, so gäbe es abermals nichts als Erstarrung und Einseitigkeit. Das gerade ist der Zweck der Bildung, als des durch alle Schichten der Gesellschaft verbreiteten Fluidums, daß sie jede solche Verknöcherung im gesellschaftlichen Organismus wieder flüssig mache, jeden solchen schroffen Gegensatz wenigstens bis auf einen gewissen Punkt ausgleiche, den Einzelnen gleichsam zur allgemeinen Quelle des menschlichen Kulturlebens zurückführe und so die starre Rinde löse, die seine Individualität in sich abzuschließen und zu verhärten droht.

Dazu kommt, daß viele Eltern durch ihre Beschäftigungen selbst abgehalten sind, sich der Bildung ihrer Kinder hinreichend anzunehmen. Das gilt nicht bloß von den Armen, welche am frühen Morgen ihre Wohnung verlassen, um ihrem Erwerbe nachzugehen, und erst am späten Abend zurückkehren,*) sondern auch von einem großen, fast dem größten Teile der besser gestellten Klassen. Der Beamte, der Kaufmann, der Advokat, der Arzt und noch viele andere sind in der Regel so sehr durch ihren Beruf in Anspruch genommen,

*) „Es gibt Lebenskreise, die eine schulmäßige Unterweisung in solchen Dingen (Haushaltung u. s. w.) wünschenswert machen, und wir denken hier an die niedern Volksschichten, in denen das Haus nicht in der Lage ist, diese Ausbildung zu besorgen.“ („In welchem Sinne soll der Unterricht praktisch sein?“ vom Direktor Armann, im „Dritten Bericht über das Lehrerinnenseminar zu Eisenach“ 1881.)

daß sie sich nur wenig um ihre Kinder bekümmern können. Die Frauen aber, wenn sie auch die nötige Muße hätten, um sich der Erziehung ihrer Kinder zu widmen, verfügen doch nur selten über alle die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten.

Auch ist zu bedenken, daß eine Vervollkommnung des Familienlebens selbst (welche vieler Orten ein so dringendes Bedürfnis ist), die Verbreitung nützlicher Erfahrungen und Ideen für bessere Einrichtung des Hauswesens und der Kinderpflege, für einen zweckmäßigern Betrieb der Landwirtschaft und der Gewerbe, daß endlich die Ausbildung der gesellschaftlichen Tugenden und Talente nur schwer durch eine auf den Kreis der einzelnen Familie sich beschränkende, weit leichter durch eine gemeinsame, planmäßige Erziehung des nachwachsenden Geschlechts zu erreichen ist, weil die einzelne Familie mit ihren einförmigen Verhältnissen weniger Gelegenheit zur Aneignung und Ausübung der betreffenden Fertigkeiten und Talente bietet. Durch alles dieses ist es notwendig geworden, die Bildung fürs Leben nicht den Einflüssen und dem natürlichen Entwicklungsgange dieses Lebens allein zu überlassen, sondern zum Gegenstande einer planmäßigen Erziehung zu machen.*)

Allein die mit diesem Erziehungsgeschäfte betraute Schule hat, wie wir sahen, bisher nur den einen Teil jener Bildungsbedürfnisse für das Haus, den Beruf, das bürgerliche Leben befriedigt, nämlich das Bedürfnis gewisser theoretischer Kenntnisse und Fertigkeiten. Sie hat sogar nicht selten in ihren Zöglingen den Sinn für häusliche und praktische Beschäftigungen abgeschwächt, indem sie dieselben gewöhnte, von der Höhe ihrer eingebildeten Weisheit vornehm auf das Treiben ihrer Eltern und Hausgenossen herabzusehen, welche von den Feinheiten der philosophischen Grammatik, den kunstvollen Einteilungen der Pflanzen und Tiere, der positiven und negativen Elektrizität u. dgl. m. nichts wußten. Und so blieben fast überall jene andern Bildungszwecke (außer dem theoretischen Erlernen gewisser nützlicher Kenntnisse), ganz oder zum größern Teil unerfüllt, unberücksichtigt; so entstanden jene schmerzlichen Lücken in der Bildung unsers Volks, welche zu beklagen wir oben Gelegenheit hatten.

*) Schon in einem Aufsatz in dem vom Pastor Wagemann herausgegebenen „Göttingischen Magazin für Industrie und Armenpflege“ aus dem Jahre 1792 ward auf den günstigen Einfluß eines gutgeleiteten Arbeitsunterrichts in der Schule auf die Hebung des Familienlebens hingewiesen.

Was muß nun wohl die Schule und in erster Linie die Volksschule thun, damit sie wirklich eine Vorbereitungsanstalt fürs Leben werde? Sie muß neben dem Wissen auch das Können, neben dem Gedächtnis und den andern Vermögen der Rezeptivität auch die so wichtigen Vermögen der Selbstthätigkeit pflegen, die praktischen Fertigkeiten, den Trieb des Schaffens und Bildens, die Schärfe des Auges und die Geschicklichkeit der Hand, vor Allem die Willenskraft, mit einem Worte, sie muß neben der Lehr- und Lernschule im herkömmlichen Sinne zugleich Arbeitsschule, Erziehung zur Arbeit werden.

Fünftes Kapitel.

Die Anleitung der Jugend zu schaffender Thätigkeit eine Forderung der menschlichen und insbesondere der kindlichen Natur.

Wenn, wie gezeigt, das Leben mit seinen unabweisbaren Bedürfnissen darauf hindrängt, in unsere Schulbildung ein Element aufzunehmen, welches der Befriedigung dieser Bedürfnisse vorarbeite, nämlich die Anleitung der Jugend zu praktischer Thätigkeit, zu schaffender oder umbildender Arbeit, so tritt die ganz gleiche Forderung von anderer Seite an die Schule heran, von seiten einer richtigen Erkenntnis der menschlichen und insbesondere der kindlichen Natur.

Die menschliche Natur ist nicht ein mechanisches Agglomerat einzelner, unter sich in keinem Zusammenhange stehender Kräfte, sondern ein organisches, in sich verbundenes und gegliedertes Ganzes. Wenn man auch von einer Vielheit von Kräften der menschlichen Seele spricht, wie Verstand, Gedächtnis, Phantasie, Gefühl, Wille und dergleichen, so hat doch eine richtigere psychologische Beobachtung längst zu der Ansicht geführt, daß alle diese sogenannten einzelnen Seelenkräfte nur verschiedene Äußerungen oder Richtungen einer einzigen Grundkraft sind und unter sich nicht in dem mechanischen Verhältnis eines bloßen Nebeneinander, vielmehr in dem organischen einer Unter- und Einordnung der einen unter die andern stehen. Eine vernunftgemäße, auf richtigen psychologischen Prinzipien fußende Erziehung

muß daher dieses Grundverhältnis der menschlichen Seelenkräfte zu einander erforschen und danach ihre planmäßigen Einwirkungen auf den menschlichen Geist bemessen. Und zwar sowohl rücksichtlich der Zeit, als der Art und des Umfanges der Entwicklung einer jeden einzelnen dieser Kräfte.

Ohne mich hier in weitläufige Spekulationen über das Wesen der menschlichen Seele einzulassen, glaube ich als praktische Fingerzeige für eine solche naturgemäße Erziehung folgende Sätze aufstellen zu können:

1) Diejenige Thätigkeit des Geistes wird am frühesten zu entwickeln oder, richtiger gesagt, in ihrer Selbstentwicklung zu unterstützen sein, welche sich am unmittelbarsten an die leibliche Entwicklung des Individuums anschließt und dieser am gleichartigsten ist.

Wie man auch das Wesen des Menschen auffassen möge, ob mehr materialistisch oder mehr supranaturalistisch, so möchte es doch heutzutage kaum einen namhaften Pädagogen geben, welcher grundsätzlich zu behaupten wagte: die geistige Entwicklung des Menschen müsse einen direkten Gegensatz bilden zu dessen leiblicher Entwicklung, brauche auf diese letztere keine Rücksicht zu nehmen.

Gesteht man aber zu, daß die geistige Erziehung des Menschen an seine körperliche Existenz anknüpfen, auf ihr fortbauen müsse, zwar nicht, um bei ihr und ihren nächsten Bedürfnissen stehen zu bleiben, wohl aber, um aus und über ihr die höhere geistige Bestimmung des Menschen zu entwickeln, so wird man es nur naturgemäß finden können, daß diese geistige Erziehung bei derjenigen Äußerung der Seelenthätigkeit anhebe, welche der leiblichen Entwicklung des Menschen am nächsten steht, gleichsam nur eine organische Fortsetzung derselben ist; unnatürlich dagegen wird man sie nennen müssen, wenn sie den jungen Zögling in eine Richtung hineinzwängt, welche zu seinem ganzen physischen Sein und Werden im schroffen Gegensatze steht. Was würde man von einem Gärtner sagen, der bei der Zucht eines Obstbaumes, statt zunächst auf die Erzeugung eines kräftigen, gesunden Stammes, nur auf die möglichst rasche Hervorbringung von Blüten und Früchten, selbst auf Kosten des Stammes, denken wollte? Bei Treibhauspflanzen geschieht dies freilich, aber es sind dann eben auch nur — Treibhauspflanzen, künstlich emporgezärtelt, von kurzem Bestande und unvermögend, bei einer Versetzung ins natürliche Erdreich den Stürmen und Unbilden des Klima zu trotzen.

Ein gesunder, kräftiger Stamm dagegen wird zur rechten Zeit auch Blüten und Früchte treiben.

2) Diejenige Richtung geistiger Kraft verdient vor andern den Vorzug, welche für die Bestimmung des Menschen als Gliedes einer Gesamtheit, für die Erreichung des Gesellschaftszweckes die sicherste Grundlage bietet.

Der Mensch ist ein zur Vergesellschaftung mit andern, nicht zur Vereinzelung geschaffenes Wesen.*) Diese Wahrheit, von einem Weisen des Altertums ausgesprochen, selbst im Mittelalter nur von einzelnen der extremsten spiritualistischen Richtungen geleugnet, ist durch die ganze Kulturrichtung der Neuzeit glänzend wieder in ihre Rechte eingesetzt worden. Allerseits erkennt man an, daß die höchste Bestimmung des Menschen nicht in der bloßen Vervollkommnung seiner individuellen Existenz (der Erzeugung einer sogenannten schönen Individualität), vielmehr in seiner Ausbildung zu einem sozialen Wesen und in der Förderung der allgemeinen Menschheitszwecke durch Übernahme eines entsprechenden Anteils daran bestehe.

3) Endlich wird zur Norm und zum Ausgangspunkt der erziehenden Thätigkeit unbedenklich diejenige Kraft genommen werden können, deren fortschreitende Ausbildung und Steigerung die Entwicklung der andern Seelenkräfte nicht ausschließt, vielmehr selbst hervorruft und fördert, wogegen es mehr als bedenklich erscheinen muß, dazu eine solche Kraft zu wählen, die ihrer Natur nach wie erfahrungsmäßig das Bestreben hat, sich auf Kosten aller andern Kräfte einseitig und ausschließlich des ganzen Menschen zu bemächtigen.

Treten wir nun mit diesem dreifachen Maßstabe an die Natur des Menschen heran, so werden wir leicht finden, daß diejenige Richtung, welche allen drei gestellten Anforderungen entspricht, keineswegs die theoretische ist, sondern die praktische, nicht der reflektierende Scharfsinn, welcher die Feinheiten der Sprache und die Gesetze logischen Denkens ausklügelt, nicht die Phantasie, welche sich in die Geschichte vergangener Zeiten und die Schilderungen entlegener Weltteile verliert, nicht das metaphysische Denken, welches sich über Natur und Erfahrung sofort zum rein Übersinnlichen erhebt, selbst nicht die bloße, Vorstellungen bildende Anschauung der den Menschen umgebenden Außenwelt, sondern die auf Umgestaltung, Veredlung,

---

*) „Ζῷον πολιτικὸν ὁ ἄνθρωπος." Aristoteles.

Nutzbarmachung und Beherrschung dieser Außenwelt, der Materie, gerichtete, die sogenannte praktische Thätigkeit.

Diese Thätigkeit schließt sich am unmittelbarsten an die leibliche Entwicklung und Existenz des Menschen an, denn ihre nächsten Äußerungen gehen auf Befriedigung der Bedürfnisse dieses leiblichen Daseins, und nur allmälig erhebt sie sich zu weitern, höhern und allgemeinern Zwecken; ihre Organe sind zunächst dieselben, welche das Kind innerhalb der Sphäre seiner rein körperlichen Entwicklung zu brauchen und zu üben gelernt hat, die äußern Gliedmaßen und Sinne — Hand, Fuß, Auge, u. s. w. — erst später setzt sie auch die mehr innerlichen, geistigen Kräfte in Bewegung, sie fängt aber nicht mit diesen letztern an und versetzt jene erstern (die körperlichen Kräfte und Organe) in Unthätigkeit oder gestattet ihnen nur eine einseitige, untergeordnete Äußerung, wie solches die lediglich theoretischen Beschäftigungen thun.*)

Die praktische, auf die Außenwelt gerichtete Thätigkeit enthält die wesentlichsten Motive und die wirksamsten Elemente für die Vergesellschaftung der Menschen. Die Hauptgrundlage dieser letztern, die Teilung und Gemeinsamkeit der Arbeiten, ist das natürliche Ergebnis einer energischen, allseitigen Ausbildung jener Thätigkeit. Die theoretischen Fertigkeiten, wie Lesen, Schreiben u. s. w., sind weit mehr Wirkungen, als Ursachen des sozialen Zusammenlebens der Menschen, sie würden keinen Wert und keine Bedeutung haben ohne die vorausgegangene Bethätigung und Entwicklung jenes praktischen Triebes, welcher dieses soziale Zusammenleben begründet und seine fortwährende Ausbildung bedingt. Die bloße Anschauung der Natur aber, sofern sie sich nicht auf Zwecke jener die Natur umgestaltenden Thätigkeit bezieht, sei sie nun eine rein formale oder zugleich eine ästhetische, könnte ebenso gut eine Beschäftigung für den Einsiedler sein als für den sozialen Menschen.

Endlich aber schließt die Entwicklung der praktischen Thätigkeit

*) „Der Thätigkeitstrieb, d. h. der Trieb, die Materie umzuformen und sich dienstbar zu machen, gibt nicht nur das einzige naturgemäße Mittel, den Trieb der Selbsterhaltung zu befriedigen, sondern führt auch zum Verkehr mit der Materie; dieser Verkehr befreundet am natürlichsten mit der Materie, und die Befreundung mit der Materie ist die natürliche Grundlage jeder weitern geistigen Förderung. So hat der Thätigkeitstrieb die vorherrschende Entscheidung für Erreichung der menschlichen Bestimmung. Kirchmann a. a. O.

die Entwicklung aller andern Seelenkräfte in organischer Reihenfolge in sich ein, während diese letztern sowohl gegen jene als auch untereinander sich oft nur ausschließend oder doch gleichgültig verhalten. Die Befriedigung des Triebes schöpferischer, die Außenwelt umgestaltender und beherrschender Thätigkeit kann nicht lange bei der bloßen Anwendung roher, unvermittelter mechanischer Kräfte stehen bleiben: sie geht alsbald zu einer Verbindung derselben untereinander, zur Steigerung und Verfeinerung der einen durch die andern über, kurz, sie wird erfinderisch. So dringt sie allmälig von der Oberfläche der materiellen Außenwelt in ihre Tiefen, von der äußern Form der Naturwesen in das Geheimnis ihrer innern Kräfte, von dem engen Kreise der nächsten Umgebungen in immer weitere und weitere Kreise vorwärts. Die Hand bewaffnet sich, erst mit dem einfachern Werkzeuge, welches nur ihre Kraft verstärkt, allmälig mit dem verwickelten Mechanismus der Maschine, welcher diese Kraft auch vervielfältigt und verfeinert; das Auge versucht mit Hilfe kunstreicher Instrumente nicht nur in die weitesten Himmelsfernen, sondern auch in die winzigsten Dimensionen der Erdenwelt zu dringen; dem Triebe der Ortsveränderung genügt nicht die Schnelligkeit der eigenen Füße, noch jene der Tiere, die der Mensch sich dienstbar gemacht: in immer rascherm Laufe strebt er die Erde zu durchmessen; auch durch die Wogen des Meers, ja selbst in die Lüfte wagt er den kühnen Flug.

Mit Seinesgleichen vereint zur Unterwerfung der Natur, lernt der Mensch den Menschen beobachten, also auch über sich selbst nachdenken; zugleich bilden sich mannichfache Mittel der Mitteilung, mannichfache Gesetze des Zusammenlebens und Zusammenwirkens unter den so Verbundenen. Und nicht nur als organisches Glied einer Gemeinschaft nebeneinander bestehender Wesen, sondern auch einer Kette aufeinander folgender Geschlechter beginnt der Mensch sich zu erkennen, steigt an dieser Kette aufwärts in die Vergangenheit, dort die Anfänge und Vorbedingungen der großen Kulturbewegung suchend, deren Steigerung zu immer größerer Vollkommenheit die Aufgabe seiner praktischen Thätigkeit in der Gegenwart, der Gegenstand seiner schönsten und erhabensten Träume von der Zukunft des Menschengeschlechts ist. Indem er die Gesetze dieses gewaltigen Prozesses des Werdens und der fortschreitenden Vervollkommnung — der Weltgeschichte — studiert, erhebt er sich zu der Anschauung der höchsten, weit über das nächste Sinnliche und Körperliche erhabenen Ideen, zu

der Anschauung jenes unendlichen Weltgeistes, der in der Geschichte wie in der Natur sich offenbart. Zugleich aber fühlt der Mensch in den Pausen seines praktischen Schaffens das Bedürfnis der Erholung und Abwechselung, und der in der Bewältigung der Materie erstarkte, durch den vertrauten Umgang mit der Natur frisch und beweglich erhaltene Geist treibt, gleich dem gesunden, saft- und kraftreichen Stamme, zarte, duftreiche Blüten — Blüten der Kunst, des ideellen Gefühlslebens, der Phantasie.

So entfalten sich aus der einen Grundthätigkeit des Menschen und ihrer fortschreitenden Entwicklung in organischer Reihenfolge und natürlichem Wechselverhältnis alle übrigen, und die Erziehung, als die planmäßige Bildnerin des Menschenwesens, wird daher nur diesen naturgemäßen Prozeß nachzubilden haben, indem sie die Anregung der übrigen Thätigkeitsrichtungen, die Ausbildung der verschiedenen Fertigkeiten und die Mitteilung der mancherlei nötigen Kenntnisse allemal an dem Punkte und zu der Zeit eintreten läßt, wo die Entwicklung jener Grundthätigkeit selbst das Bedürfnis danach hervorruft, wo also, um mich eines ärztlichen Ausdrucks zu bedienen, eine jede derselben „indiziert" ist.

Umgekehrt, wenn man, wie jetzt geschieht, von irgend einer andern Richtung menschlicher Thätigkeit ausgeht, findet derselbe naturgemäße Fortschritt und Übergang zu den übrigen keineswegs statt. Die Erlernung der einen theoretischen Fertigkeit leitet nicht von selbst hinüber zu der Erlernung einer andern, sondern es muß dieser Fortgang erst durch eine besondere Reflexion, gewöhnlich durch Zurückgehen auf eben jenes praktische Bedürfnis, vermittelt werden. Unsere Lernschulen wären von selbst niemals darauf gekommen, neue Bildungsstoffe in sich aufzunehmen, wenn nicht von außen her das Leben, die praktische Notwendigkeit sie dazu gezwungen hätte. Aber auch dann noch, wenn solches geschehen, behauptet in der Regel die eine Richtung gegen die andere einen abschließenden Charakter, sucht den Geist des Schülers so viel als möglich in ihrem Kreise festzubannen, oft ohne alles Ziel und Maß. Ein einziges Beispiel wird genügen, um diesen Gegensatz der vom Praktischen ausgehenden und der mit der Theorie beginnenden Methode anschaulich zu machen. Die praktische Methode, indem sie den Zögling zunächst zu einer praktischen, auf Umgestaltung der materiellen Außenwelt gerichteten Thätigkeit, also z. B. zu mechanischen Arbeiten, anleitet, wird von selbst darauf ge-

führt, ihm die dazu erforderlichen Vorkenntnisse in der Naturkunde, dann wieder, zu deren besserm Verständnis, in der Mathematik beizubringen, und zwar jedesmal an der Stelle, zu der Zeit und in dem Maße, wie das unmittelbare Bedürfnis praktischer Anwendung solches erheischt. Die theoretische Methode dagegen, indem sie mit dem Abstraktesten, dem Studium der Mathematik, anfängt, findet in sich und ihrem Gegenstande keinerlei Maßstab dafür, wie weit sie dieses Studium ausdehnen, wo sie es abbrechen, wie sie es betreiben solle. Hier tritt ein lediglich äußerlicher Maßstab bestimmend ein, im besten Falle die Rücksicht auf ein künftiges, hier nur vorgestelltes, praktisches Bedürfnis der Zöglinge, oft ein bloßer Schlendrian der Gewohnheit, blinde Nachahmungssucht, bisweilen auch nur eine Liebhaberei des Lehrers.

So führt uns eine allseitige Betrachtung des Menschen immer wieder auf das gleiche Resultat, die Notwendigkeit und Naturgemäßheit einer Erziehungsmethode, welche nicht zuerst an das Reflexionsvermögen, das Gedächtnis oder die Phantasie, sondern an die praktische Thätigkeit der Zöglinge sich wendet, diese vor allem ausbildet und übt, erst von ihr aus und immerfort an ihrer Hand zur Entwicklung der übrigen Seelenkräfte, insbesondere zur Einübung theoretischer Kenntnisse und Fertigkeiten übergeht.

Noch weit entschiedener drängt sich derselbe Gedanke uns auf bei Beobachtuug der Natur des Kindes, seiner Neigungen, Triebe und Gewohnheiten. Daß in dem Kinde der Thätigkeitstrieb, die Lust an der Beschäftigung mit der materiellen Außenwelt, und zwar einer umgestaltenden, nicht bloß einer anschauenden, Vorstellungen aufnehmenden, vorherrschend sei, ist eine jedem Beobachter der Kinderwelt wohlbekannte Thatsache. Dieser Trieb verrät sich unter anderm in der, wohl an allen geistig regsamen Kindern wahrzunehmenden Neigung, das ihnen gebotene Spielzeug nicht in dem Zustande zu lassen, worin es ist, sondern es zu etwas anderm zu machen, z. B. die sauber angeputzte Puppe auszukleiden und nach eigenem Geschmack wieder anzuziehen, oder auch sie ganz zur Seite zu werfen und statt ihrer ein Stück Holz oder dergleichen zum Range der Puppe zu erheben. Selbst der vielberufene, von Manchen für einen bösen Grundzug des menschlichen Charakters, für ein Stück Erbsünde gehaltene Zerstörungstrieb der Kinder ist meist nur ein aus Mangel richtiger Leitung sich verirrender Umgestaltungstrieb.

Für das hier Gesagte kann ich, zu meiner großen Genugthuung,

mich nicht allein ebenfalls auf mehrfache Aussprüche teils von praktischen Schulmännern, teils von Männern des thätigen Lebens berufen,*) sondern auch, was mir von besonderem Werte, auf die Autorität eines berühmten Gelehrten, der als Psycholog und Pädagog bei unsrer Lehrerwelt in verdientem hohem Ansehen steht. Der Philosoph Herbart empfiehlt ausdrücklich praktische, mechanische Beschäftigungen (Garten-, Papp- und Tischlerarbeiten rc.), als wichtige, fruchtbare Bildungsmittel; er will in den Mittelpunkt der Erziehung die Charakterbildung des Zöglings gestellt wissen, die aber nur zu erreichen sei durch Selbstthätigkeit; er macht auf die Gefahren aufmerksam, welche die bei unsrem gewöhnlichen, lediglich theoretischen Unterricht dem Schüler aufgedrungene Passivität mit sich führe.**)

---

*) „Der herrschende Zug in dem Charakter des jugendlichen Gemüts ist ein fast unwiderstehlicher Trieb nach Thätigkeit.“ Lancaster. — „Die Materie zu ordnen, das ist der erste Beruf des Menschen, und dieser spricht sich durch die Neigung des Kindes aus. In der Ausübung dieses Berufs ist das Kind thätig; Selbstthätigkeit will es darum für seine Entwicklung, während ein Unterricht der gewöhnlichen Art es meist leidend erhält.“ — „Das Kind hegt erst dann lebhaftes Interesse für Lehren über die Materie, wenn der Verkehr mit derselben es gelehrt hat, daß jene Lehren ihm beim Umformen, Ordnen, Abschätzen der Materie nützlich sein werden.“ Kirchmann, a. a. O. — „Anstatt dem Kinde beim Erwachen seiner Geisteskräfte irgend einen rohen Stoff in die Hände zu geben und ihm hiermit eine Gelegenheit zu bieten, seine Hände und seinen Geist an dessen Veränderung, Bildung und Veredlung zu üben, statt seine geistige Entwicklung mit dem Nachbilden der es umgebenden Naturgegenstände — worauf es von seinem innern Instinkte hingewiesen wird — anzufangen, nimmt man alsbald seinen noch schlummernden Verstand in Anspruch, prägt seinem Gedächtnis Religionslehren ein, in die es noch keinen Sinn zu legen weiß, ferner Wörter und Regeln fremder Sprachen, wovon erstere zur Erweiterung seiner Begriffe nichts beitragen und letztere von ihm noch nicht begriffen werden können, welches alles die Blüte seiner erwachenden Geisteskraft fruchtlos konsumiert.“ Arnd: „Die naturgemäße Volkswirtschaft.“

**) So sagt Herbart (im 11. Band seiner „Werke“ S. 452): „Der gelehrte Unterricht macht den Menschen lange Zeit passiv“ und S. 474: „Die herrschenden Vorstellungen des Zöglings (darunter ist nach der philosophischen Sprache Herbarts die Selbstthätigkeit zu verstehen) werden ihm während der Arbeitszeit (beim Unterricht) verdrängt; nur in Erholungsstunden, hauptsächlich in den Ferien, lenkt er sich selbst . . . Und die Charakterbildung? Die hängt doch nun ganz von dem Herrschenden (der Selbstthätigkeit) ab. Exercitien werden zwar gemacht,

Sechstes Kapitel.

Eine mehr praktische Erziehung der Jugend speziell für Deutschland ein nationales Bedürfnis.

Jedes Volk hat sein bestimmtes Gepräge, die Folge teils ursprünglicher Anlagen, teils des Ganges seiner Geschichte, oder auch geographischer, klimatischer und andrer Verhältnisse. So spricht man von dem praktischen Engländer, von dem feurigen Romanen, von dem „geldmachenden" (money-making) Amerikaner. Uns Deutsche hat man die längste Zeit — halb achtungsvoll, halb spöttisch — nach dem Ausspruch einer geistreichen Französin, der Frau von Stael, das „Volk der Denker und Dichter" genannt. Wir konnten uns das gefallen lassen, insofern auf diesen wichtigen beiden Gebieten menschlichen Schaffens unsre größten Erfolge, unsre glänzendsten Thaten sich bewegten. Allein im Wettstreite der Nationen, bei dem vielseitigen Kulturwerke der Menschheit, genügt es nicht, wenn ein Volk nur nach der einen Seite hin Bedeutendes leistet; es muß auch in andern Richtungen eine nachhaltige Kraft entfalten. Und, wir dürfen uns das nicht verhehlen, unsre ganze Bildungs-, Denk- und Empfindungsweise war doch allzulange nur nach jenen bloß idealen Seiten hin gewendet; wir hatten andre, ebenfalls recht nötige und wichtige Kulturrichtungen fast zu sehr darüber vernachlässigt; wir waren zwar sehr gelehrt, dabei aber etwas unpraktisch geworden. Vor Alters war das nicht so. Es gab eine Zeit, wo deutscher Erfindungsgeist es jedem andern abgewann — Zeugen dessen die beiden gewaltigsten Erfindungen des Mittelalters, das Schießpulver und die Buchdrucker-

---

aber dieses Machen steht nicht unter einer herrschenden Vorstellungsmasse, sondern unter den vielen schwach verbundenen, einzeln in Anwendung kommenden Regeln der Grammatik." Und wieder an einer andern Stelle („Umriß pädag. Vorlesungen"): „Die Kinder müssen in jedem Falle beschäftigt sein, weil Müßiggang zum Unfug, zur Zügellosigkeit führt. Besteht nun die Beschäftigung in nützlicher Arbeit, etwa Handwerker- oder Feldarbeit, desto besser! Und noch besser, wenn durch die Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt wird, was zur Bildung für die Zukunft beiträgt. Aber nicht alle Beschäftigung ist Unterricht, und wo schon die Regierung der Kinder schwierig wird, da ist nicht immer das Lernen die passendste Beschäftigung."

kunst. Noch Leibnitz rühmt den aufs Reale gerichteten Geist der Deutschen, der sich in allerhand mechanischen Neuerungen und Verbesserungen kundgebe. Das blühende deutsche Kunstgewerbe beherrschte einst die Märkte Europas, und die größten Künstler scheuten sich nicht, zu dem einfachen Handwerker herabzusteigen und mit den Eingebungen ihres Schönheitssinnes seine geschickte Hand zu leiten und zu waffnen.

Dann kam aber jener furchtbare Rückschlag, der dreißigjährige Krieg, der unsren materiellen Wohlstand zerstörte, der die Kraft unsres Bürgertums brach, der unser nationales Leben, welches ohnehin schon schwer krankte, vollends so gut wie vernichtete. Unser Handwerk suchte kleinmütig Schutz hinter immer höher aufgebauten Schranken engherziger Zunftgesetze; Handel und Gewerbe erlagen der fremden Konkurrenz und der eigenen Unsolidität; statt in praktischen Erfindungen und Verbesserungen andern Völkern, wie vordem, voranzugehen, hinkten wir ihnen mühsam nach, weil weder in denen, welche etwa auf eine neue Idee verfielen, die zu deren praktischen Verwertung erforderliche zähe Willenskraft, noch in der Nation im ganzen der zur Unterstützung solcher Unternehmungen notwendige Gemeinsinn mehr vorhanden war. Unser Volksgeist erlahmte und verknöcherte in den kleinlichen Verhältnissen einer maßlosen Vielstaaterei und unter dem Drucke eines alles bevormundenden Büreaukratismus; wir zählten lange Zeit hindurch sowohl wirtschaftlich als politisch kaum noch in der Reihe der Nationen.*)

Das ist allmälig wieder besser geworden oder ist doch auf dem Wege dazu. Wir sind endlich wieder eine einige und dadurch starke Nation; wir haben ein vernünftiges Maß von politischer Freiheit und von Selbstregierung in Gemeinde, Kreis, Provinz errungen; ein lebendiger Geist der Association, der Genossenschaft ist erwacht und hat zum Teil schon Bedeutendes geschaffen; unsre Industrie und unser Handel haben wieder größere Maßstäbe angenommen und sich ihren Anteil am Welthandel zurückerobert; unser Handwerk bewegt sich in freieren Bahnen, wenn auch noch etwas unsicher und zagend; es macht neuerdings immer kräftigere Anläufe zur Wiederersteigung jener ehrenvollen Stufe, auf der sich einst das alte deutsche Kunstgewerbe befand.

Diesen veränderten Verhältnissen unsres nationalen, wirtschaft-

*) S. mein „Deutschland im 18. Jahrhundert", 4. Bd.

lichen, sozialen Lebens muß auch unsre Jugendbildung sich anpassen — nicht dadurch, daß sie immer neue Zweige des Wissens in ihr Programm aufnimmt, vielmehr dadurch, daß sie dasjenige Feld menschlicher Kraftentwicklung, welches bei uns Deutschen nur zu lange brach gelegen hat, nun um so eifriger anbaut, das Feld praktischer Selbstthätigkeit. Denn der Trieb der Selbstthätigkeit — das ist der Talisman, welcher alle jene Fortschritte in unserm politischen, wirtschaftlichen, sozialen Leben hervorgerufen hat, welcher noch jetzt in ihnen fortzeugend wirkt. Diesem Triebe der Selbstthätigkeit muß auch in unserm Erziehungssystem ein viel breiterer Raum und ein viel größeres Recht zugesprochen werden als bisher, sonst tritt zwischen unsrer nationalen Erziehung und den Fortschritten unsres öffentlichen Lebens ein noch viel grellerer Gegensatz hervor als jener, der, wie wir sahen, schon bisher zwischen Schule und Leben — zum Nachteil beider — bestand. Unser bisheriges Unterrichtssystem mit seiner Behandlung des Schülers als eines lediglich oder doch vorzugsweise rezeptiven und passiven Wesens ist wenig geeignet, jenen Trieb der Selbstthätigkeit in ihm zu entwickeln. Mit seinem Zwange unnatürlichen Stillsitzens, mit seinen vielerlei künstlichen Anreizungen des Ehrgeizes, mit seiner zumeist auf äußerliche Strafen und Belohnungen gebauten Disziplin ist es eine bedenkliche Vorschule für den künftigen Bürger, der nicht in erzwungenem Gehorsam, nicht in ängstlichem Lauschen auf Befehle, Winke und Antriebe von oben, sondern in der freien und dabei doch gesetzlichen Bethätigung seines inneren Triebes seine Stelle im Gemeinwesen würdig ausfüllen soll. Daß für den Übergang in die gewerbliche Lehrzeit, für die praktische und sittliche Vorbildung der Lehrlinge, überhaupt für eine Hebung des Handwerks, vollends des Kunstgewerbes von innen heraus, unsre Schulen viel zu wenig thun, haben wir oben von einem Sachkundigen, Eitelberger, gehört,*) und ebenso von einem andern, Wilda, daß nicht eine bloß

*) Derselbe sagt an einer andern Stelle geradezu: „Die deutsche Arbeit kann mit der französischen und englischen nicht konkurrieren, weil die deutsche Schulgesetzgebung und die einseitige Ausbildung des Kopfes der Entwicklung des Gewerbes entgegensteht.“ Und Götze („Die Ergänzung des Schulunterrichts durch praktische Beschäftigungen“) wirft die Frage auf: „Dürfte nicht ein großer Teil der Schuld an dem Zurückbleiben unsres Kunstgewerbes hinter andern Nationen und hinter unsrer eignen Vergangenheit auf das Vorwiegen der gelehrten Bildung über die künstlerische, des Wissens über das Können schon in der Erziehung zurückzuführen sein?“

wissenschaftliche Bildung oder auch Halbbildung, sondern eine durch frühe Übung mechanischer Geschicklichkeiten erzeugte und gepflegte Erwerbsfähigkeit das rechte Mittel sei, den Arbeiter mit seinem Lose zu versöhnen, indem er dadurch befähigt werde, dasselbe allmälig zu verbessern, zugleich das beste Mittel, um ihn vor den Verlockungen sozialdemokratischer Agitatoren möglichst zu bewahren. Der ganze Gang der heutigen Kultur, speziell der wirtschaftlichen mit ihren viel mannigfaltigeren Zielen und Wegen, als die frühern, aber auch ihren häufigern Krisen, verlangt von dem Einzelnen, damit er jene sich nutzbar machen, diese glücklich bestehen könne, ein viel größeres Maß geistiger Beweglichkeit, praktischen Sinnes, vor Allem auch ruhiger, durch nichts so leicht aus der Fassung zu bringender Entschlossenheit und Willenskraft — insgesamt Eigenschaften, die nicht durch ein noch so großes Maß von Wissen (noch dazu vielleicht unverdauten), wohl aber durch eine frühe Gewöhnung an den Gebrauch verschiedenartiger Werkzeuge und die Betreibung verschiedenartiger praktischer Arbeiten, so wie durch die dadurch erlangte Gewandtheit und Energie des Sichselbsthelfens erworben werden. Unsre wirtschaftlichen und sozialen Zustände werden möglicherweise uns auf die Wege einer organisierten Auswanderung im Großen und eines Kolonialsystems hinweisen. Schon jetzt ziehen tausende und abertausende aus Deutschland alljährlich übers Meer, um sich eine neue Heimat und neue Existenzmittel zu suchen. Glaubt man denn, daß zu einer solchen Neugestaltung des ganzen Lebens, wobei das Prinzip der Selbsthilfe eine so ausschlaggebende Rolle spielt, eine Generation sich besonders eigne, welche zwar vieles gelernt hat, (was sie leider auf dem noch rohen Boden eines erst von ihr zu kultivierenden Landes auf lange hin wenig oder nicht verwerten kann), nur aber gerade das nicht, was sie dort am dringendsten brauchte, mechanische Fertigkeiten, eine geübte Hand, ein scharfes Auge, einen tüchtig ausgearbeiteten Körper und einen durch praktische Selbstthätigkeit gekräftigten Willen. Oder sollten nicht schon von den bisher nach Amerika oder sonst wohin ausgewanderten hunderttausenden unsrer deutschen Landsleute viele, sehr viele entweder untergegangen, verkommen, oder doch zu einer langen, mühseligen und entbehrungsvollen Probezeit des Lernens verurteilt gewesen sein, weil sie von der Heimat nicht genug der eben genannten Eigenschaften mitbrachten — Eigenschaften, welche ebenso für den Farmer im Westen, wie für den im

Gewühl der großen Verkehrsmittelpunkte im Osten der Vereinigten Staaten ein Unterkommen Suchenden unentbehrlich sind?*)

---

*) Ich finde eine wertvolle Bestätigung des oben Gesagten in dem Berichte des belgischen Justizministers über die école de réforme zu Ruysselede, erstattet an die Repräsentantenkammer am 23. Jan. 1850. Darin heißt es: „Man hat hier die Erfahrung gemacht, wie leicht die Kinder von einer Beschäftigung zur andern übergehen; die Abwechselung und Mannigfaltigkeit derselben befriedigen ihre Neugier, regen ihren Thätigkeitstrieb an, schützen sie vor Abspannung, welche eine einförmige Arbeit allemal mit sich führt, machen es möglich, die besondern Fähigkeiten und Neigungen der Einzelnen zu berücksichtigen, und haben den wohlthätigen Erfolg, dieselben nach einander in verschiedenen Erwerbsthätigkeiten geschickt zu machen, die sie dann je nach den Umständen anwenden können. Wenn die Bildung der Arbeiter allgemein in gleicher Weise geschehen könnte, so würde es ihnen leichter werden, die Krisen zu überstehen, welche in längern oder kürzern Zwischenräumen gewisse Gewerbszweige zu befallen pflegen; die Zeit der Arbeitsstockungen würde kürzer, die Existenz der arbeitenden Klassen gesicherter sein, als sie jetzt ist." Mit Vergnügen stelle ich neben diesen Ausspruch eines erfahrenen Staatsmannes den einer Frau, die sich mit lobenswertem Eifer für die Sache der Volksbildung bemüht hat. In dem Schriftchen: „Die erziehlichen Einflüsse des Lebens auf die Armen," von Amalie Marschner, heißt es: „Außer der Bildung des Herzens und Geistes versäume man nicht, auch der Hand die Aufmerksamkeit zu schenken, die ihr gebührt. Eine frühe, allmälige Entwicklung der Hand zur Geschicklichkeit und Kraft wird das Leben am sichersten vor den Wechselfällen des Schicksals bewahren, es nicht so leicht in Armut, Elend und sittliche Versunkenheit verfallen lassen. Man sei darauf bedacht, die Hand solche Thätigkeiten ausüben zu lassen, wodurch die Kräftigung des ganzen Körpers erzielt wird, und sie zugleich solche Fertigkeiten zu lehren, welche teils für die eigentümlichen Verhältnisse am passendsten sind, teils aber auch dann noch fortgesetzt werden können, wenn Alter oder eingetretene Schwäche keine große Anstrengung mehr gestatten." Dagegen bemerkt dieselbe Schriftstellerin: „In Deutschland dürfte gerade der zu viele Unterricht, d. h. ein solcher, welcher zu sehr von der praktischen Tüchtigkeit des Lebens abzieht und das Wissen zu sehr über einen festen, redlichen Willen erhebt, dem Proletariat vielfachen Vorschub leisten. Ein dadurch aufgeblähter Dünkel erwartet zu viel von den Begünstigungen des Lebens, und, wo sie nicht eintreten, ermattet die Kraft, welche bei einer mutigen Überwindung vorkommender Hemmnisse erstarken und das erhebende Bewußtsein erringen würde, der eigene Begründer seiner Wohlfahrt zu sein." Mit Recht machte schon Nebenius (in seiner Schrift „über technische Unterrichtsanstalten" darauf aufmerksam, wie eine einfache geniale Erfindung eines Arbeiters, die Mule-Jenny oder Spinnmaschine von Arkwright, die größte Veränderung

So weist alles in unsern nationalen Verhältnissen uns darauf hin, unser allzu einseitig theoretisches Unterrichts- und Erziehungssystem zu ergänzen und gleichsam aufzufrischen durch die Aufnahme eines noch darin fehlenden Elements — der Erziehung zur Arbeit.

Siebentes Kapitel.

Pädagogische Vorzüge der praktischen Methode.

Welche wichtigen Erfolge fürs Leben von einer vorzugsweise auf Entwicklung der praktischen Thätigkeit gerichteten Erziehung zu erwarten stehen, ist in den vorangehenden Abschnitten anzudeuten versucht worden. So viel dürfte aus diesen Betrachtungen, zusammengehalten mit den in frühern Abschnitten niedergelegten Bemerkungen über die entgegengesetzten, teils höchst dürftigen, teils geradezu schädlichen Folgen der gegenwärtigen Erziehungsweise, bereits hervorgehen, daß, wenn überhaupt eine Vorbereitung fürs Leben in Form einer planmäßigen Lehre und Erziehung mit Erfolg stattfinden kann, dies nur auf jenem, nimmermehr aber auf diesem Wege zu erreichen ist. Erscheint hiermit der Vorzug der praktischen Methode vor der theoretischen in bezug auf ihre beiderseitigen Resultate fürs Leben außer Zweifel gestellt, so erübrigt noch, die Aufmerksamkeit der Pädagogen von Fach auch auf die nicht minder in die Augen fallenden, selbst für den Laien leicht erkennbaren Vorteile hinzulenken, welche in unmittelbar pädagogischer Hinsicht die erstgenannte Methode darbietet. Ich versuche, diese Vorteile in einigen kurzen Zügen vorzuführen.

1) Die praktische Methode kann mit den einfachsten, naheliegendsten und leichtesten Kraftübungen beginnen und allmälig zu schwerern übergehen im Verhältnis zu dem fortschreitenden Wachstume der Kräfte und Fertigkeiten des Zöglings, während die theoretische fast immer sogleich mit schwerfaßlichen Allgemeinheiten (Abstraktionen) und künstlichen Vorstellungen den ungeübten und solcher Operationen unge-

in einem ganzen Gewerbszweige hervorgebracht (und, setze ich hinzu, den Erfinder zum reichen Manne gemacht). Solche Erfindnngen aber kommen am ersten dem praktisch vorgebildeten Arbeiter.

wohnten kindlichen Geist anstrengen muß.*) Denn auch das scheinbar Einfachste, Elementarste auf diesem Gebiete, wie die Anfangsgründe des Lesens, Zählens, Rechnens u. s. w., ja gerade diese, sind etwas Abstraktes, von dem bisherigen Anschauungs- und Beschäftigungskreise des Kindes völlig Abbrechendes.**) Hier wird also schon das erste Gesetz der Pädagogik, die Stetigkeit der Entwicklung, verletzt. Dagegen läßt sich für die praktische Thätigkeit des Kindes wohl eine solche Aufeinanderfolge von leichtern und schwerern, einfachern und zusammengesetztern Beschäftigungen und Übungen finden, bei welcher selbst die schwächste und unentwickeltste Kraft angemessen beschäftigt und gebildet werden kann. Das Vorbild dazu im Kleinen wird Jeder in seiner Familie finden. Schon das vier-, fünfjährige Kind ist der Mutter gern, und oft mit überraschender Geschicklichkeit, zu kleinen Dienstleistungen im Hause, in der Wirtschaft zur Hand, richtet kurze Aufträge an die Dienstboten pünktlich aus, trägt dem Vater seine häuslichen Bedürfnisse zu, fährt das kleinere Geschwister im Wägelchen hin und her oder unterhält es u. dgl. m. Das etwas ältere — von sechs, sieben, acht Jahren — hilft dem Vater im Garten arbeiten, jäten, begießen, die Blumen an Stöcke binden, Obst und Früchte einsammeln, oder steht der Mutter in der Küche bei.***) Welche Freude gewährt es dem Kinde, wenn ihm eine solche Arbeit oder Dienstleistung gelang, die ihm bisher zu schwer erschien, wie strebt es selbst nach immer weiterer und vollkommenerer Bethätigung seiner Kraft und seines Arbeitseifers! Hier ist wirkliche Stetigkeit der Entwicklung, wirklich organisches („lückenloses", wie Pestalozzi will) Fortschreiten von Stufe zu Stufe. Hier bedarf es nur der Fortsetzung und Ausbildung Dessen, was die Natur in diesem ersten, instinktmäßigen Gebahren des Kindes ungesucht uns entgegenbringt, der Hinüberführung des Kindes von den mehr zufälligen und vereinzelten Beschäftigungen des ersten Alters (obgleich eine sorgsame häusliche Erziehung auch in diese einen gewissen Zusammenhang und Fortgang

*) „Im Verkehr mit der Natur steigt das Kind von dem Einzelnen zur Allgemeinheit; der Lehrer aber gibt ihm sogleich diese." Kirchmann a. a. O.

**) „Die Kinder sollen lesen und schreiben lernen. Und doch sind diese beiden Lehrgegenstände für dieses Alter gerade die allernaturwidrigsten. Vogel „Die Bürgerschule".

***) S. oben die aus dem Royal Victoria Asylum berichteten Züge von den Hilfsleistungen ganz kleiner Mädchen bei den Arbeiten der Erwachsenen.

zu bringen suchen wird) zu mehr geregelten, strenger unter sich verbundenen und auf einen bestimmten Zweck gerichteten.

Mit Hilfe einer solchen Stufenfolge von Beschäftigungen, welche, ohne Geist oder Körper des Kindes über Gebühr anzustrengen, vielmehr seiner eigenen natürlichen Entwicklung sich aufs engste anschließend, doch die junge, zarte Kraft üben, dem erwachenden Geiste Anstoß und Richtung geben, die Sinne des Kindes schärfen, sein Auffassungs- und Unterscheidungsvermögen stärken, es zum Aufmerken und Überlegen gewöhnen, ließen sich (etwa verbunden mit kleinen Singübungen und mit einem sich ohnehin daran anschließenden Anschauungsunterricht) namentlich jene ersten Jahre der Schulzeit (das sechste bis achte), die man jetzt in der Regel dem Erlernen abstrakter Fertigkeiten (des Lesens, Schreibens, Zählens) widmet und widmen muß, weil man das Kind eben „beschäftigen" will, auf eine gewiß ungleich fruchtbarere, für das körperliche und geistige Wachstum des Kindes förderlichere Weise ausfüllen.

2) Ein weiterer Vorteil des praktischen Unterrichts besteht darin, daß seine Ausbeute eine viel sicherere und bleibendere, viel weniger dem Wiederverlorengehen ausgesetzte ist, als die des theoretischen. Wer je in seinen spätern Lebensjahren mechanische Fertigkeiten wieder hervorgesucht hat, die er in früher Jugend gelernt und geübt hatte, dem wird die Bemerkung nicht entgangen sein, wie viel leichter sich eine solche Übung wiederfindet, wie viel eher man sich der vor langer Zeit gelernten Handgriffe und kleinen praktischen Vorteile erinnert, als dies bei der Auffrischung theoretischer Kenntnisse der Fall ist. Das einmal zu einer gewissen Sicherheit in der Schätzung von Raumverhältnissen gelangte Augenmaß, die einmal erworbene Festigkeit der Hand in Führung eines Instrumentes geht beiweitem nicht so leicht verloren, als die besteingeschulten Regeln der Grammatik oder Jahrzahlen der Geschichte. Ja auch von den Gegenständen des theoretischen Erlernens werden diejenigen allezeit viel fester und sicherer haften, welche in unmittelbarer Beziehung zu einer praktischen Thätigkeitsübung aufgenommen und eingeprägt wurden, als diejenigen, bei denen dies nicht der Fall war. Die größere Stärke und Lebhaftigkeit der praktischen Vorstellungen sichert, nach bekannten Gesetzen der Ideenassoziation, die mit ihnen verknüpften theoretischen vor dem Verschwinden oder Verdunkeltwerden, ruft auch die verdunkelten leichter wieder ins Bewußtsein zurück.

3) Weil die praktische Thätigkeit mit dem Naturbedürfnis und der innern Neigung des Kindes übereinstimmt, so bedarf es zu ihrer Erweckung weder künstlicher Reizmittel, noch des Zwanges, sondern nur der rechten Anleitung, damit der Thätigkeitstrieb durch Darbietung eines den Kräften des Zöglings entsprechenden Stoffes und durch den rechtzeitigen Wechsel, welchen die Kindesnatur verlangt, immerfort rege erhalten und genährt werde. Nicht bloß der Zögling, sondern der Lehrer selbst fühlt sich weit ungezwungener, weit mehr im Zustande naturgemäßer Thätigkeit bei einer solchen Unterweisung in praktischen Beschäftigungen, als beim theoretischen Unterricht, wie Jeder an sich erfahren haben wird, der eigenen oder fremden Kindern abwechselnd den einen und den andern erteilte. Man empfindet es gleichsam mit, wie die Natur selbst Antrieb und Anleitung zu solcher praktischen Thätigkeit gibt und der Lehrer nur als deren Dolmetsch handelt, während beim rein theoretischen Unterricht dem Lehrer immer zu Mute ist, als müsse er sich vor dem Schüler rechtfertigen, daß er ihn mit so Fremdartigem quäle, und als geschehe es nur ihm zuliebe, nicht um der Sache selbst willen, wenn der Schüler Lust und Aufmerksamkeit dafür bezeigt.*)

4) Besonders wichtig ist dies für die Disziplin. Ein angemessen beschäftigtes Kind wird nicht leicht auf Unarten verfallen, während bei dem wider seine Natur zum Stillsitzen und Aufmerken auf Dinge, die ihm fern liegen, gezwungenen dergleichen fast unvermeidlich sind. Die vollgiltigste Erfahrung hiervon ist schon in den Kindergärten gemacht worden, wo man (ich denke hier natürlich nur an die gut geleiteten) Zwang und Strafe fast gar nicht kennt, sondern die Kinder dadurch allein artig und folgsam erhält, daß man sie fortwährend auf eine ihren Bedürfnissen entsprechende Weise beschäftigt.

5) Beim praktischen Unterricht, und nur bei diesem, läßt sich auch das erreichen, was mit Recht die Pädagogik als eine ihrer Hauptaufgaben bezeichnet: die Erkenntnis und Beachtung der ver-

---

*) Einen frappanten Beleg hierfür erlebte der Verfasser an seinen eigenen Kindern. Er hielt diese abwechselnd zu Arbeiten für die Lehrstunden und zu praktischen Beschäftigungen an. Als er nun in letztern eine Pause zu machen gebot, um die Kinder nicht zu sehr anzustrengen, und ihnen sagte, sie sollten jetzt „frei haben", meinten die Kinder: „sie hätten ja schon frei gehabt." So sehr war die praktische Beschäftigung nur ihrer eigenen Neigung entgegengekommen.

schiedenen Individualitäten der Zöglinge. Die Individualität setzt zu ihrer Ausprägung eine Äußerung der Selbstthätigkeit, und zwar in einem ihr angemessenen, natürlichen Elemente, voraus; bei einem bloß rezeptiven Verhalten und einer aufgedrungenen Beschäftigunsweise kann sich keine Individualität frei entwickeln und äußern; was man dafür hält, ist in der Regel nur ein künstliches Produkt äußerer Einflüsse. Daher jene so häufige Täuschung, daß z. B. in der Schule manches Kind für geistesträge galt, welches sich später, in ein natürlicheres Element der Entwicklung versetzt, als regsam und tüchtig erwies, während die sogenannten ausgezeichneten Schüler oft nach der Schulzeit träge, haltlose, unbrauchbare Menschen wurden. Solchen Täuschungen wird man bei der praktischen Methode nur selten ausgesetzt sein.

6) Der Vorteil, den eine Beschäftigung mit praktischen Arbeiten, statt des steten Hockens der Jugend auf den Schulbänken im eingeschlossenen Raume, auf deren Gesundheit und Körperentwicklung äußern würde, ist so augenfällig, daß ich darüber kein Wort zu verlieren brauche. Nur darauf glaube ich ausdrücklich hinweisen zu müssen, wie durch eine geregelte und angestrengte körperliche Bewegung, zumal in der freien Luft, am besten auch jenen Reizungen vorgebeugt werden möchte, welche, durch das viele Stillsitzen und die Hitze der geschlossenen, mit Menschen gefüllten Räume erzeugt, die Hauptquelle der sogenannten „geheimen Sünden“ der Jugend, überhaupt aber einer vorzeitigen und einseitigen Entwicklung der geschlechtlichen Sinnlichkeit in den jungen Körpern werden. Ärzte und Pädagogen werden diese Andeutungen gewiß bestätigen.

7) Aber auch auf den Lehrer wirkt diese naturgemäßere Beschäftigung in eben dem Maße wohlthätig und anregend ein, wie die jetzige ihn fast notwendig körperlich und geistig aufreibt. Man denke sich einen Lehrer, der mit seiner Jugend in Feld und Garten gräbt, pflanzt, begießt, Bäume pfropft und beschneidet, dann wieder in der Werkstatt ihr Anleitung zur Führung des Hobels, der Säge, des Hammers gibt, der, was er dazwischen ihr von theoretischem Wissen beibringt, immer in unmittelbare Beziehung zu jenen praktischen Beschäftigungen zu setzen vermag und dadurch versichert ist, daß dieses Wissen nicht so leicht wieder verloren gehe, der nicht morgen wieder zerstoben sieht, was er heute gesäet, nicht bemerken muß, daß, was er in stundenlanger angestrengter Bemühung seinen Schülern einzu-

prägen suchte, unbegriffen und unverdaut geblieben — wie frisch und fröhlich, wie kräftig und gesund an Körper und Geist müßte ein solcher Lehrer sich fühlen, wie freudig würde er mit ganzer Seele in seinem Berufe leben, keiner ängstlichen Beaufsichtigung und Anstachelung durch die Vorgesetzten bedürfend, ja nicht einmal jener künstlichen Begeisterung, in welche unsere heutigen Lehrer sich hineinzudenken suchen, die aber selten lange nachhält.*)

Auch das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist beim praktischen Unterricht ein für beide Teile viel befriedigenderes als beim wissenschaftlichen. Der wissenschaftliche Lehrer ist gleichsam ein höheres

---

*) Ich kann mir nicht versagen, durch ein Bild aus dem Leben das oben Gesagte zu erläutern, indem ich die Schilderung wiedergebe, welche von der Lehrerthätigkeit und Persönlichkeit Wehrlis Dr. Birnbaum in den „Rhein. Blättern" (43. Bd., 1. Heft) nach eigener Anschauung entworfen hat. Dieselbe zeigt uns auf der einen Seite den Lehrer der praktischen Methode, wie er sein muß, auf der andern Seite aber auch, wozu diese Methode Den macht, der sie mit Geist und Liebe erfaßt und betreibt. Birnbaum erzählt: „Wehrli besaß ein sehr ansprechendes, lebendiges, überall thätiges, auf Arbeit bedachtes, in Arbeit sich glücklich fühlendes Wesen. Aus seinem offenen Auge blickte eine denkende, vorurteilsfreie, scharfprüfende, sichererkennende praktische Seele hervor, und die einfachen, beweglichen Gesichtszüge ließen eine durch und durch ehrlich gemeinte Herzensgüte, ein aufrichtiges Teilnehmen an Leid und Freud seiner jugendlichen Umgebung nicht einen Augenblick übersehen. Er war aber ebenso flink und gründlich in Worten, wie in der That, und hütete sich ebenso sehr vor überflüssigem Schwatzen, wie vor unnützer Arbeit. Er war in der That ein ganzer Mann, in der vollsten Kraft seiner geistigen und körperlichen Ausbildung und in der erfolgreichsten Liebe für seine Pädagogik. Die Gesichtsfarbe war ihm durch Sonne, Wind und Wetter stark gebräunt und trug überhaupt das Frische, Klare und Abgehärtete in sich, welches das beständige Leben und Wirken in der freien Natur zur Folge zu haben pflegt. Man sah ihn selten anders als in kurzer Arbeitsjacke, von 20, 30 ebenso einfach gekleideten „Wehrliknaben" umgeben, landwirtschaftliche Arbeiten verrichtend. Munter und lustig, wie die Jugend selbst, brachte er eine heitere, beglückende Stimmung in alle seine Umgebungen. Er ordnete an, er belehrte, er erzählte mit solch einer Liebe und unbefangenen Natürlichkeit, daß er überall nur Freude bereitete, wo er sich sehen und hören ließ. Wer ihn so in seinem Elemente sah, der fühlte es augenblicklich, daß er der Zöglinge Vater, Freund, Ratgeber, Lehrer und Seelsorger war, und zwar von ganzem Herzen, aufrichtig, durch Wort und That. Man sah es dem Manne an, daß er sich in allen seinen Grundsätzen und Ansichten vor die Augen seiner Zöglinge stellte und nichts von ihnen forderte, was er nicht selbst zu leisten geneigt wäre."

Wesen, welches sich zu der Fassungskraft der Schüler nur mühsam herablassen muß, welches daher diesen weit eher Furcht als Vertrauen einflößt. Der arbeitende Lehrer dagegen ist zwar seiner Schule auch weit voraus durch die größere Erfahrung, die er in diesen Arbeiten besitzt, aber er steht doch mit ihr auf dem gleichen Boden, denn die praktische Thätigkeit, die Handfertigkeit ist etwas, was zwar der Knabe, um Tüchtiges zu leisten, üben, nicht aber, wie das wissenschaftliche Denken, erst künstlich sich aneignen muß. Bei der praktischen Arbeit wird der gewecktere Knabe nicht selten von selbst auf die und jene Neuerung oder Verbesserung verfallen, wird den Lehrer darum befragen, dieser wird ihn beraten, und so wird sich zwischen beiden ein Verhältnis der Zutraulichkeit bilden, welches, weit entfernt, etwa dem Ansehen des Lehrers zu schaden, vielmehr seinen sittlichen Einfluß auf seine Schüler sicherlich nur erhöht. Ich verweise hier auf das soeben über Wehrli Mitgeteilte.

8) Der Massenunterricht bietet bei einem Unterricht nach der jetzigen Methode große Schwierigkeiten, führt manche Uebelstände mit sich. Beim praktischen Unterricht dagegen ist es nicht bloß leicht, sondern sogar vorteilhaft, die Zöglinge in größern Gruppen gemeinsam zu beschäftigen. Einmal nämlich können die praktischen Beschäftigungen von der Art sein, daß die Zöglinge nach gegebener erster Anleitung und bei nur einiger nachhelfenden Aufsicht sich durch eigene Kraft forthelfen; ja es gehört ganz eigentlich zum Wesen dieser Methode, daß man den Schüler mehr sich selbst überläßt, damit er lerne, selbständig zu arbeiten und sich nicht immer auf andere zu verlassen. Sodann kann, aus dem gleichen Grunde, beim praktischen Unterricht der Lehrer sich weit leichter von den vorgeschrittenern Zöglingen unterstützen lassen. Gegenwärtig wird ein Lehrer nur selten unter seinen Schülern solche finden, denen er den Unterricht der jüngern im Lesen, Rechnen, der Grammatik u. s. w. unbedenklich und ohne stete Aufsicht und Einhülfe überlassen könnte: sehr natürlich, denn diese Lehrgegenstände sind so abstrakter Natur, daß, um sie auch nur in ihren ersten Elementen zu lehren, schon ein ziemlich ausgebildetes Abstraktionsvermögen und eine kunstvolle Methodik erforderlich ist, wofern man nicht (was wieder andere Nachteile hat) dieselben so völlig mechanisieren will, wie es z. B. die Bell-Lancastersche Methode that. Bei praktischen Beschäftigungen dagegen hat der gegenseitige Unterricht gar keine Schwierigkeit. Die kleinen Handgriffe, die das

ältere Kind gelernt hat, bringt es leicht und bisweilen sogar besser, als der Erwachsene, seinen jüngern Genossen bei — Zeugen dessen die mannigfachen Spiele (Ball schlagen, Drachen steigen lassen, Kreisel drehen, Puppen anputzen, Kochen u. s. w.), welche sich auf solche Weise unter der Jugend, ohne Dazwischenkunft Erwachsener, von Generation zu Generation fortpflanzen. Dieser gegenseitige Unterricht in den praktischen Beschäftigungen hat aber nicht nur als Unterstützungsmittel für den Lehrer, sondern auch an sich einen hohen pädagogischen Wert. Er ist die naturgemäßeste Vorbereitung für die künftige Thätigkeit des Familienhauptes, des Erziehers, desjenigen, der im geschäftlichen Leben oder im bürgerlichen Gemeinwesen eine leitunggebende Stellung einzunehmen berufen sein wird.

9) Das ist überhaupt der große, nach meiner Meinung nicht hoch genug anzuschlagende Vorzug des praktischen Unterrichts vor dem theoretischen, daß jener unmittelbar und sofort mit der Übung der Fähigkeiten des Geistes auch auf den Charakter, auf die sittliche Natur des Zöglings bildend einwirkt, daß er ebenso sehr Erziehung als Unterricht ist.*)

---

*) „Die Arbeit ist von der Vorsehung bestimmt, dem Menschen während seiner Pilgrimschaft auf Erden zur sittlichen und religiösen Erziehung zu dienen. Sie lehrt den Menschen die große Kunst, sich selbst zu überwinden; sie übt die Geduld, den ruhigen und ausdauernden Mut; sie gibt den unsteten Neigungen unserer Natur eine feste Richtung und eine geregelte Bahn; sie unterhält einen gerechten Stolz; sie wendet den Geist von sinnlichen Lüsten ab und schützt davor; sie lehrt die Achtung vor dem Eigentum; sogar die Anstrengungen und Entbehrungen, die sie auferlegt, stärken und reinigen die Seele, und wenn sie mit dem Gefühle der Pflicht geübt wird, erhebt sie sich zur Tugend. Die ländlichen Arbeiten sind unstreitig ein treffliches Mittel der Sittlichung; die Ruhe der Felder und der Anblick der Natur nähren die Heiterkeit der Seele und die Reinheit des Herzens; der stete Anblick der Wunderwerke der Schöpfung und die Wohlthaten, welche der Schöpfer mit freigebiger Hand ausstreut, alles leitet auf religiöse Empfindungen hin. Die Handarbeit in den Werkstätten erweckt Neigungen anderer Art. Die Stetigkeit, die Einförmigkeit, die Regelmäßigkeit derselben bewältigt den menschlichen Willen, gewöhnt ihn an Ausdauer und nötigt ihn, einem Gesetze Folge zu leisten; sie hat eine innere Ähnlichkeit mit dem Machtgebote der Pflicht. Dadurch, daß sie gemeinschaftlich betrieben wird, bringt sie die Menschen in nähere Berührung, nötigt sie, sich zu verständigen, läßt sie den Wert gegenseitiger Hilfeleistung erkennen. Meistenteils vielfacher Vervollkommnung fähig, erweckt sie die Idee und die Begierde nach fortschreitender Entwicklung und bietet Dem eine Belohnung, der seinen Stolz

Wir hören und lesen viel davon, wie die Schule ihre Zöglinge zur „Tugend und Sittlichkeit", zur „Frömmigkeit und Gottesfurcht", zu allem „Guten, Edlen, Schönen" zu erziehen habe. Und an Ermahnungen läßt man es auch nicht fehlen. Allein alle noch so eindringlichen Ermahnungen zum Fleiß, zur Arbeitsamkeit, zur Ordnungsliebe, zur Verträglichkeit u. s. w. bleiben nur zu leicht ein hölzernes Eisen und eine tönende Schelle, wenn ihnen nicht die praktische Übung dieser Tugenden unmittelbar zur Seite geht. Tugend und Sittlichkeit sind ebenso gut eine Sache der allmäligen, stufenweisen Entwicklung und Kräftigung der entsprechenden Naturanlagen, wie irgend eine Kunstfertigkeit, z. B. das Singen, das man auch nicht durch bloßes theoretisches Erlernen der Noten oder der Kompositionslehre, noch viel weniger durch den bloßen Entschluß, gut singen zu wollen, vielmehr nur durch lange und beharrlich fortgesetzte Ausbildung der Organe des Singens, der Stimme, des Gehörs, des musikalischen Gefühls und Taktes sich aneignet.

Nicht zu viel aber ist es gesagt, wenn man behauptet, daß, wie Müßiggang aller Laster Anfang, so eine recht betriebene Arbeit der fruchtbarste Keim aller sittlichen und namentlich aller bürgerlichen und gesellschaftlichen Tugenden sei. Die harmonische Entwicklung und die regelmäßige Durcharbeitung des ganzen sinnlich-geistigen Organismus des jungen Menschen läßt die einseitige Anhäufung der

---

darin sucht, es besser zu machen. Die Werkstätte selbst, welche mehrere Arbeiter vereinigt und jedem seine besondere Thätigkeit anweist, gibt in mancher Beziehung durch ihr gegliedertes Zusammenwirken das Bild der menschlichen Gesellschaft. Auch da finden wir Gehorsam gegen die Vorgesetzten, allgemeine Vorschriften, gegenseitige Verpflichtungen, ein notwendiges Zusammenwirken und Gemeinschaft der Leiden, Wünsche und Freuden. Auch beim Landbau sind diejenigen Arbeiten der Entwicklung des gesellschaftlichen Sinnes am förderlichsten, welche in größerer Gesellschaft vorgenommen werden. Dieser Einfluß der Arbeit ist um so wohlthätiger, je mehr dieselbe ihrer Natur nach die Thätigkeit des Geistes in Anspruch nimmt und die Aufmerksamkeit beschäftigt, d. h. die beiden wesentlichsten Eigenschaften der geistigen und sittlichen Natur entwickelt. Die körperlichen Anstrengungen heischen eine gewisse Mitwirkung des Willens und sind daher für diesen eine Art Übungsschule. Die Aufmerksamkeit des Auges und des Ohrs, die den Bewegungen der Hand zu gebende geschickte Richtung verlangen ebenfalls eine Anwendung der geistigen Fähigkeiten." Dégérando: „Des progrès de l'industrie, considérés dans leurs rapports avec la moralité de la classe ouvrière" (1841).

Kraft in einzelnen Organen, die gewöhnliche Quelle schädlicher Neigungen und Begierden, nicht aufkommen, und die Befriedigung, welche dieselbe zugleich dem Körper durch den freien Gebrauch aller seiner Organe, dem Geiste durch das Gefühl fortschreitender Vervollkommnung und durch die unmittelbar sichtbaren Erfolge seiner Thätigkeit gewährt, erzeugt und erhält in dem ganzen Menschen jene gleichmäßige, ruhige und doch lebhaft erregte Stimmung, welche der günstigste Boden für die Entfaltung aller guten und edlen Triebe ist.*) Die volle Hingebung an den Gegenstand seiner Thätigkeit, welche bei dem naturgemäß beschäftigten Kinde schon in ziemlich frühem Alter sich kundgibt und dem heranwachsenden bei fortgesetzter Übung völlig zur andern Natur wird, erzeugt den rechten sittlichen Ernst des Denkens und Handelns, welcher der Grundton aller menschlichen und bürgerlichen Tugenden genannt werden kann und sich in den verschiedenen Beziehungen des Lebens bald als treue Gatten- und Elternliebe und als verständige, von Weichlichkeit wie von roher Härte gleich entfernte Kinderzucht, bald als Zuverlässigkeit in Erfüllung übernommener Pflichten und gegebener Zusagen, bald als thatkräftiger Eifer für Menschenwohl und Gemeininteressen, als Vaterlandsliebe, als Tapferkeit in Verteidigung des Rechts und einer vernünftigen Freiheit, in seiner höchsten Potenz als wahre praktische Religiosität äußert. Denn was ist das eigentlich praktische, sittliche Moment der Religion anderes, als diese Hingebung des Einzelnen an ein Allgemeines, als diese in sich gesammelte, ruhig gefaßte, ernste und doch freudige Stimmung des Geistes, die selbst die niederste Arbeit veredelt, indem sie dieselbe als die Erfüllung einer Pflicht betrachtet und alles daran setzt, um sie so vollkommen als möglich zu vollbringen.

---

*) Der Direktor einer Arbeitsschule in Stockholm, Palmgren, sagt in seinem Schriftchen „Sur l'importance du travail manuel dans l'éducation" (1882): „Ich kann sagen, daß während meiner mehrjährigen Betreibung von Arbeiten mit Kindern ich nie gesehen habe, daß irgend ein Kind, welches durch diese Arbeiten sich befriedigt fühlte, etwas böses gethan hätte. Ja ich möchte fast dafür bürgen, daß ein Kind, welches das Vergnügen einer edlen und nützlichen Arbeit empfindet, nichts böses thun kann — ich meine das so reine und so natürliche Vergnügen, welches im Kinde aus dem Bewußtsein entspringt, in seiner Art und nach Maßgabe seiner Kräfte nützlich sein zu können."

Die natürliche Anlage zu dieser sittlichen Richtung des Willens liegt übrigens, wie gesagt, schon in dem Kinde und bedarf nur der rechten und rechtzeitigen Entwicklung. Man beobachte nur das noch kleine Kind, mit welchem Ernste es den von der Mutter oder vom Vater ihm gegebenen Auftrag möglichst genau auszurichten sucht! Man sehe den ältern Knaben oder das ältere Mädchen, dem die Pflege der kleinern Geschwister anvertraut ist, mit welcher Sorgfalt sie sich der Anvertrauten annehmen! Selbst bei den wenig gebildeten Kindern armer Leute, die ganz aufeinander angewiesen sind, findet man oft rührende Beispiele dieser Sorgfalt, dieses Ernstes in Erfüllung der Geschwisterpflichten, das Gegenteil gewöhnlich nur dann, wenn solcher Auftrag über die Kräfte der Kinder geht oder bis zur Ermüdung ausgedehnt wird, oder wenn die Eltern ihnen das schlechte Beispiel der Sorglosigkeit geben. Wie eifrig arbeitet jener Knabe in seinem Gärtchen! Wie liebevoll pflegt jenes Mädchen die seiner Obhut übergebenen jungen Hühnchen! Diesen Trieb der wirklichen Vertiefung in das Objekt, gleichsam des Sichselbstwiederfindens in einem andern, hege und entwickele man, indem man dem Kinde in angemessener Stufenfolge immer neue Gegenstände der Bethätigung seiner Kraft, seiner Sorgfalt, seiner Liebe darbietet, man ertöte ihn nicht durch Herausreißen des Kindes aus diesen natürlichen Kreisen der Kraftäußerung und des Interesses, durch Verpflanzung desselben in eine Welt der Abstraktion, für die es nur eine künstliche, unwahre Begeisterung empfinden kann!

Aber, wird man sagen, diese so frühe und überwiegende Beschäftigung mit der Materie wird das Kind allzu sehr von den höhern, idealen Geistesrichtungen ablenken, wird den verderblichen Keim eines rohen Materialismus und Utilitarismus (einer nur auf das Sinnliche und den äußern Nutzen gerichteten Denkart) in das junge Gemüt pflanzen. Einen solchen Vorwurf zu erheben, dürfte am wenigsten unsere gegenwärtige Erziehungsweise berechtigt sein, die mit aller ihrer Idealisterei und ihrem Vornehmthun gegen das Materielle doch nicht verhindert hat, daß in dem von ihr gebildeten Geschlechte vielfach ein roher Materialismus, eine grenzenlose Genußsucht, ein beklagenswerter Mangel an ernster und freiwilliger Pflichterfüllung hervorgetreten ist. Grade die unnatürliche Trennung des materiellen und des geistigen Elements hat bewirkt, daß einerseits das geistige Leben unpraktisch, abstrakt, andererseits die Beschäftigung

mit dem Materiellen geist- und gemütlos, ein bloß äußerliches Haschen nach Erwerb und Genuß oder, bei den ärmern Klassen, ein Kampf um die nackte Existenz wurde, wobei ebenso wenig von höhern, geistigen und sittlichen Ideen die Rede sein konnte. Durch eine Ausgleichung der beiden bisher getrennten Pole, durch eine innige Durchdringung der geistigen Bildung mit der materiellen Arbeit wird man nicht den Geist zur Materie hinabdrücken, wohl aber diese letztere in das Gebiet des Geistigen emporrücken, wird das höhere, sittliche und kulturgeschichtliche Moment wieder zur Geltung bringen, welches der Richtung der menschlichen Thätigkeit auf die Materie, der Beherrschung der Natur durch den Geist zu grunde liegt, und welches gerade durch die gewaltsame Auseinanderreißung der beiden Seiten dieses Verhältnisses verloren gegangen ist.

10) Der Wetteifer unter den verschiedenen Zöglingen einer Schule und der Ehrgeiz jedes Einzelnen, es den Andern zuvorzuthun, wird auch hier nicht fehlen und soll es nicht; allein er wird hier einen andern, natürlichern Charakter annehmen und keine bedenklichen, sondern nur heilsame Folgen entwickeln. Zunächst schon um deswillen, weil der Gegenstand des Wetteifers und das Ziel des Ehrgeizes beim praktischen Unterricht unmittelbar das durch die Arbeit erzielte Produkt oder Resultat selbst ist, während beim theoretischen Unterricht dieses Resultat nur mittelbar in Frage kommt, nämlich als Mittel, um die Anerkennung, das Lob des Lehrers oder dritter Personen, vielleicht auch irgend welche äußere Auszeichnung dadurch zu erlangen. Ich will damit nicht behaupten, daß die Zöglinge beim praktischen Unterricht für äußere Anerkennung ihrer Leistungen unempfindlich sein würden oder sein sollten; allein diese Anerkennung wird für sie, der Natur der Sache nach, nicht allein ausschlaggebend sein können, vielmehr wird der praktische Erfolg selbst der nächste und unparteiischste Richter ihres guten oder schlechten, aufmerksamen oder lässigen, intelligenten oder bloß mechanischen Arbeitens sein. Der Schüler, welcher die von ihm gepflegten Blumen gedeihen, die von ihm ausgestreuten Sämereien in der angegebenen symmetrischen Ordnung aufgehen sieht, weiß, daß er es recht gemacht, daß er seine Aufgabe befriedigend gelöst hat, und findet schon dadurch seinen Eifer belohnt. Der Schüler der Lernschule erfährt gewöhnlich erst durch das Lob oder den Tadel des Lehrers, ob seine Arbeit gut oder schlecht sei, denn er selbst kann es selten beurteilen, weil der Gegen-

stand der Aufgabe in der Regel nicht im Gebiete unmittelbarer sinnlicher Anschauung und Wahrnehmung, sondern der Abstraktion liegt (z. B. ein Aufsatz über einen Punkt der Sittenlehre). Besonders wichtig ist dieser Umstand für das Verhältnis der Zöglinge zu den Lehrern. Die fast gänzliche Ausschließung jedes subjektiven Ermessens und somit auch jedes Scheins von Willkür, Parteilichkeit und Ungerechtigkeit, die strenge Objektivität und innere Notwendigkeit, welche der Lehrer jedem seiner Urteile über die Leistungen der Zöglinge geben kann, ja geben muß, kann nicht anders als höchst günstig auf das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wirken und wird jene gegenseitige Offenheit und Zutraulichkeit hervorrufen, welche uns z. B. aus dem Bilde der Wehrlischule und der Anstalt des Rauhen Hauses so wohlthuend entgegentritt. Manche werden es zwar bedenklich für die Autorität des Lehrers finden, wenn derselbe etwa einen Schüler tadeln würde, weil er sein Gartenbeet schief abgeteilt, dieser aber ihm durch Messung nachwiese, es sei gerade. Allein ich sehe darin einen Vorteil. Unsere Jugend soll nicht daran gewöhnt werden, einer Autorität sich blindlings unterzuordnen, sondern muß in den Stand gesetzt sein, einzusehen und gleichsam mit Händen zu greifen, daß und warum der über sie Autorität Übende ein Recht dazu habe. Und es soll keine Autorität geübt werden, die sich nicht zu rechtfertigen, die nicht dem Untergebenen die freie Überzeugung von der Richtigkeit ihrer Anordnungen, von der Triftigkeit ihres Tadels oder Lobes beizubringen vermag. Ich wenigstens habe bei der Unterweisung meiner Kinder nach jener praktischen Methode mich nie geschämt, wenn eines derselben meinen Bemerkungen über seine Arbeiten Gründe entgegensetzte, die ich anerkennen mußte, sondern habe ihm ruhig Recht gegeben; ich habe auch nicht wahrgenommen, daß mein Ansehen als Vater oder Lehrer darunter gelitten hätte.

Auch das Wechselverhältnis der Zöglinge untereinander gestaltet sich beim praktischen Unterrichte weit naturgemäßer als beim theoretischen. Es liegt im natürlichen Instinkt der Jugend, wie die größere Körperkraft, so die größere Geschicklichkeit eines Genossen willig anzuerkennen, einem solchen sich unterzuordnen, von ihm sich leiten und anweisen zu lassen. Das finden wir schon bei den gemeinsamen Spielen der Kinder. Andererseits pflegen die in praktischem Geschick überlegenen Knaben und Mädchen gegen ihre minder entwickelten Genossen in der Regel eine gewisse zarte Schonung zu üben und ihnen bereitwillig

nachzuhelfen. Dagegen finden wir bei den Zöglingen des theoretischen Unterrichts nur zu häufig eine verletzende Überhebung und Aufgeblasenheit gegenüber denjenigen ihrer Genossen, welche nicht die gleiche äußerliche Auszeichnung davongetragen haben oder eine tiefere Stelle als sie in der Schule einnehmen, auf Seiten dieser Letztern aber einen gehässigen Neid und eine mißgünstige Anzweiflung der Verdienste jener ihnen Vorgezogenen. Der Grund hiervon liegt darin, daß im letztern Falle die Schätzung eine bloß äußerliche ist, im erstern dagegen Jeder selbst zu beurteilen vermag, was er und was der Andere wirklich vermöge und leiste, und daß die praktische Erfahrung der Schwierigkeiten, die Jeder zu überwinden hat, Den, der sie überwunden, nachsichtiger macht gegen die, welche noch damit kämpfen.

11) Von ganz besonderm pädagogischen Werte ist beim praktischen Unterrichte der Umstand, daß derselbe sich dem Leben in Haus und Familie aufs engste anschließt. Beim theoretischen Unterrichte findet, wie wir oben sahen, das gerade Gegenteil statt. Der theoretische Unterricht entfremdet leicht das Kind der Familie, indem es dasselbe in einen ganz andern Ideen- und Interessenkreis einführt. Beim praktischen Unterrichte werden die Eltern, auch die minder gebildeten, an den Fortschritten ihrer Kinder lebhaften Anteil nehmen, denn sie können diese Fortschritte nicht allein beurteilen, sondern meist auch selbst fördern helfen, während beim theoretischen ihre Einwirkung seitens der Schule oftmals eher verbeten als gewünscht wird, weil sie durch ihr „unmethodisches" Verfahren angeblich mehr schaden als nützen. Wenn der Vater seinen Knaben zu Hause im Lesen unterstützen will, so riskiert er, von diesem zurechtgewiesen zu werden, weil er von der Lautier- oder der Jacototschen Methode nichts versteht; die Kunstausdrücke des Kindes von Eigenschafts- und Geschlechtswort, starker und schwacher Deklination u. s. w. sind den Eltern, die den gleichen Unterricht nicht genossen haben, vollends böhmische Dörfer. Je glücklicher nun die Lernschule in dem (von ihrem Standpunkte aus ganz natürlichen) Bestreben ist, den Kindern von diesem und ähnlichem Wissen, das sie ihnen bietet, einen hohen Begriff beizubringen, desto mehr steht sie in Gefahr, das natürliche Verhältnis der Kinder zu den Eltern zu trüben, die Autorität dieser letztern zu schwächen und so in die schöne Harmonie des Familienlebens störende Mißklänge zu bringen. Ganz anders beim praktischen Unterricht. Hier wird der Vater dem Sohne, die Mutter der Tochter, auch wenn

die letzteren noch so trefflich in der Schule in allerhand praktischen Geschicklichkeiten unterwiesen und geübt sind, wenigstens an Erfahrung immer überlegen bleiben, und dieser Überlegenheit werden die Kinder sich willig beugen, werden gern von den Eltern Fingerzeige zur weitern Ausbildung und praktischen Anwendung des in der Schule Gelernten entgegennehmen. Träte aber selbst der Fall ein, daß rohe und lässige Eltern hinter ihren in der Zucht der Schule besser gebildeten und an strebsame Thätigkeit gewöhnten Kindern zurückständen, so würden teils die Kinder in jener praktischen Schule zugleich mit der höhern Ausbildung ihrer Fähigkeiten auch eine solche Richtung des Charakters erlangt haben, welche sie das richtige Verhältnis zu ihren Eltern nicht aus den Augen setzen ließe, teils würden nicht selten diese letztern selbst durch das Beispiel von Thätigkeit, Ordnungsliebe, Verträglichkeit, das ihre Kinder ihnen gäben, beschämt und gebessert werden, während jetzt der bloße Vorzug theoretischer Kenntnisse auf Seiten der Kinder keinen Eindruck auf sie macht, aus dem einfachen Grunde, weil er etwas für sie Unverständliches ist.*)

In anderer Weise wieder kann die Schule durch eine praktische Erziehung der Kinder dem Hause zu Hilfe kommen. Man weiß, welche Not die Beschäftigung der Kinder daheim, während der Freistunden, zwar nicht den sorglosen Eltern (diesen macht sie wenig Not, denn diese lassen ihre Kinder treiben was sie wollen und sich herumtreiben wie sie wollen), wohl allein solchen macht, welche gern ein sorgendes Auge auf die Kinder richten möchten, aber durch ihre eigenen Geschäfte, die sie vielleicht sogar vom Hause entfernt halten, daran verhindert sind. Diese Sorge würde ihnen, wenn nicht abgenommen, doch wesentlich erleichtert werden, wenn die Kinder in der Schule sich selbst angemessen beschäftigen lernten und Interesse für allerhand nützliche Beschäftigungen erhielten, auch ihre natürliche Lust an körperlichen Kraftübungen schon dort so weit büßten, daß sie nicht in der Überfülle ihres Dranges nach solchen in den Freistunden „Dumm-

*) Michelsen erzählt als Beweis der vortrefflichen Wirkungen der Arbeitsschulen im Holsteinschen: „Verfasser könnte eine Familie nennen, in welcher sich der Vater dem Wirtshausleben hingegeben hatte und nur notgedrungen an die Arbeit ging, welcher aber, durch den Anblick seines Sohnes, wie derselbe an den aus der Arbeitsschule mitgenommenen Holzarbeiten zu Hause weiterarbeitete, zum Mitarbeiten ermuntert und allmälig dem häuslichen Leben und fleißiger Betriebsamkeit wiedergewonnen wurde.“

heiten" zu machen brauchten, wie jetzt so häufig geschieht. Der praktisch geübte Knabe würde Gelegenheit suchen und finden, zu Hause seine in der Schule erworbenen Fertigkeiten hier und da nützlich anzuwenden, oder er würde von der gehabten Anstrengung sich bei ruhigerm Zeitvertreib, etwa dem Lesen eines Buchs, erholen, vielleicht auch aus eigenem Antriebe sich in allerlei Kenntnissen fortzubilden suchen, weil er in der Schule nicht damit ungebührlich geplagt, wohl aber auf das Bedürfnis derselben aufmerksam gemacht worden wäre.

12) Endlich noch ein wichtiger Vorteil der praktischen Methode! Der geistvolle französische Sozialist Considérant hat*) den schon von Rousseau angeregten Vorschlag weiter ausgeführt, man solle die Knaben in die verschiedenen Werkstätten der Handwerker und Künstler führen, pour éclore les vocations, wie er sich ausdrückt, d. h. um den Knaben die ihnen angebornen Fähigkeiten und Neigungen für einen bestimmten Beruf gleichsam zum Bewußtsein zu bringen. Die Philantropen thaten wirklich etwas dergleichen. Das bloße Ansehen einer Arbeit erscheint aber als kein untrügliches Mittel für einen solchen Zweck, denn hier mag leicht die Schönheit, der Glanz, auch wohl der materielle oder ideale Wert einer fertigen Arbeit, die der Schüler sieht, ihm die Lust erwecken, einmal künftig etwas Ähnliches zu schaffen. Dabei entgehen ihm aber die Schwierigkeiten des Betriebes einer solchen Kunst oder eines solchen Handwerkes, denen vielleicht seine Anlagen und Kräfte nicht gewachsen sein würden. Wenn dagegen der Knabe selbst bestimmte mechanische Arbeiten übt und längere Zeit hindurch übt, so wird er viel sicherer sich überzeugen, ob er wohl diese Art von Arbeiten zu seinem ständigen Beruf machen möchte, ob er glaube, darin etwas Tüchtiges leisten zu können, u. s. w. Insbesondere würde dann wohl auch (und das wäre nach Lage der Sache gewiß sehr wünschenswert) in demselben Maße den mehr materiellen Berufsarten — dem Handwerk und dem Kunstgewerbe — wieder eine größere Achtung und Beachtung zugewendet werden, denn die Jugend würde durch die von ihr getriebenen mechanischen Arbeiten (selbstverständlich, wenn sie im rechten Geiste geleitet würden) die Überzeugung erlangen, daß dabei keineswegs bloß körperliche, sondern daß sehr wesentlich auch geistige Kräfte mitwirken, daß, recht betrieben, auch das scheinbar niedere Handwerk, geschweige denn solche, welche

*) In seiner Schrift: Destinée sociale. (1840.)

sich der Kunst nähern oder schon mit dieser verschmelzen, einer gewissen Veredlung und Vergeistigung fähig ist. Es würde damit das Gegenteil von dem erreicht werden, was nur zu häufig der ausschließlich geistige Unterricht zuwege bringt: der Zudrang zu den sogen. gelehrten oder rein geistigen Berufsarten würde sich verringern, und dafür würden viel mehr körperlich und geistig tüchtige Kräfte dem Handwerk und Kunsthandwerk sich wieder zuwenden.

Achtes Kapitel.

Beleuchtung der Einwürfe gegen den Arbeitsunterricht.

Die Einwürfe, welche gegen die „Erziehung zur Arbeit“ teils schon damals, als diese Frage vor nunmehr dreißig Jahren (zumeist infolge der von mir gegebenen Anregung), wieder auftauchte, teils neuerdings, wo sie abermals und stärker in Fluß zu kommen scheint, erhoben worden sind, richten sich entweder gegen den Grundgedanken selbst, oder gegen seine Ausführbarkeit, oder endlich gegen bestimmte Arten seiner Ausführung. Sie sind einerseits ganz allgemein gehalten, andrerseits gehen sie aus von den besonderen Standpunkten Solcher, welche durch eine derartige Neuerung die von ihnen vertretenen Berufs- und Lebensgebiete in ihrem dermaligen Bestande gefährdet glauben.

Jene ersteren kommen so ziemlich alle darauf hinaus, daß durch die Einführung eines so „materiellen“ Elements wie die Handarbeit in den Unterricht dieser von den idealen Zielen, die er verfolgen müsse, abgelenkt, daß die Jugend dadurch in bedenklicher Weise angeleitet werde, mehr danach zu fragen, was nützlich und fürs Leben brauchbar, als was an sich gut und erstrebenswert sei. Die Schlagwörter „Materialismus“, „Utilitarismus“ und ähnliche werden gegen die neue Richtung der Pädagogik mit mehr oder weniger Emphase ausgespielt.

Ich habe darauf bereits im 7. Kapitel zu antworten versucht und kann daher hier nur nochmals aussprechen: so lange unsre „ideale“

Erziehungs- und Unterrichtsweise es nicht vermag, die höheren Schichten unsrer Gesellschaft vor so argen Verirrungen des gröbsten Materialismus und Egoismus zu bewahren, wie wir sie wiederholt in einem wüsten Gründer- und Schwindlerwesen haben zutage treten sehen, so lange sie es ebenso wenig vermag, die arbeitenden Klassen den plumpen, gleichfalls vornehmlich auf deren Genußtrieb spekulierenden, Verlockungen der Sozialdemokratie zu entziehen — und die Erfahrung hat leider gelehrt, daß sie weder das Eine noch das Andere vermochte —, so lange, meine ich, hat sie kein Recht, auf eine Erziehungsreform verachtungs- oder vorwurfsvoll herabzublicken, welche darauf ausgeht, unsere Jugend durch frühe Gewöhnung zur Selbstthätigkeit und zur gleichmäßigen Ausbildung aller ihrer Kräfte und Anlagen, der körperlichen wie der geistigen, mit dem ganzen sittlichen Ernste der schaffenden Arbeit zu durchdringen, damit sie dereinst im praktischen Leben nur im redlichen Erwerb, nicht im trägen Genuß oder im schwelgerischen Besitz, den wahren Beruf des Menschen und die von der Vorsehung demselben zugewiesene Bestimmung auf Erden erkenne.

Was die speziellen Einwürfe gegen den Arbeitsunterricht betrifft, so kommen solche von zwei Seiten, aus den Kreisen der Handwerker und aus den Kreisen der Lehrer.

Die Bedenken der Handwerker sind wiederum doppelter Art. Manche derselben scheinen zu fürchten, der Arbeitsunterricht, wenn er allgemein eingeführt würde, möchte mit seinen Erzeugnissen und deren ökonomischer Verwertung ihnen selbst eine gefährliche Konkurrenz machen. Einer solchen Anschauungsweise muß schon im allgemeinen die Berechtigung, sich geltend zu machen, bestritten werden. Denn sie würde gleichermaßen auch dahin führen (und hat in der That schon ab und zu dahin geführt), den gemeinnützigen Bestrebungen für Erweiterung des Erwerbskreises der Frauen entgegenzutreten, weil die Frauenarbeit billiger ist als die der Männer, ja in ihrer weitern Verfolgung müßte sie unser ganzes wirtschaftliches Leben zurückschrauben auf jenen Zustand der Gebundenheit, der Ab- und Ausschließung jedes einzelnen Gewerbes, dem wir erst mit Mühe allmälig uns entrungen haben und den wiederherzustellen bei den heutigen Verhältnissen des allgemeinen Weltverkehrs ein wahrhaft selbstmörderisches Beginnen sein dürfte.

Allein im vorliegenden Falle ist auch jene Besorgnis der Hand-

werker eine durchaus müßige und grundlose. In Deutschland wenigstens steht bei den Bestrebungen für Einführung des sogen. Handfertigkeitsunterrichts der ökonomische Gesichtspunkt weitaus nicht im Vordergrunde. Ein namhafter Teil der Anhänger des neuen Systems verwirft ihn (wie wir später des Näheren sehen werden) geradezu; ein andrer will ihn zwar nicht gänzlich abweisen, beschränkt ihn aber im Wesentlichen auf die Erzeugnisse des sogen. Hausfleißes — nach dem schon oben angeführten Spruch: „Die Axt im Haus erspart den Zimmermann". Jene vorwiegend ökonomische Richtung, welche die Sache in Schweden und Dänemark genommen hat, wird sie bei uns schwerlich nehmen, weil bei uns die Verhältnisse zumeist andere sind. Sollte aber dennoch etwa nach besonderen lokalen Bedürfnissen einer einzelnen Gegend hier und da der Arbeitsunterricht mit dazu benutzt werden, einer verarmten Bevölkerung eine kleine Beihilfe durch die von der Jugend in den Schulwerkstätten gefertigten Gewerbserzeugnisse zu liefern, nun so wird unser Handwerk im allgemeinen, so weit es überhaupt gesund und lebensfähig ist, darunter sicherlich nicht leiden, und unsre Handwerker werden wohl so billig sein, einer solchen armen Bevölkerung eine derartige kleine Erleichterung zu gönnen. Von der Errichtung von „Industrie- oder Erwerbsschulen" gleich denen des vorigen Jahrhunderts ist zur Zeit meines Wissens in Deutschland nirgends die Rede. Unsre Handwerker mögen sich also beruhigen! Daß übrigens gerade die tüchtigsten derselben jene Angst mancher ihrer Gewerksgenossen vor den Schulwerkstätten nicht teilen, dafür haben wir eine erfreuliche Bestätigung darin, daß nicht wenige solche mit dankenswertester Hingebung und Uneigennützigkeit ihre Zeit und Kraft der Förderung des Arbeitsunterrichts durch Leitung der Werkstattsarbeiten und Ausbildung von Lehrern für dieselben gewidmet haben.

Viel größeres Gewicht wäre einem andern, gleichfalls aus Handwerkerkreisen heraus ertönenden Einwurfe beizulegen, wenn derselbe sich als begründet erwiese. Dieser andere Einwurf lautet etwa folgendermaßen: „Weit gefehlt," wird gesagt, „daß durch den Handfertigkeitsunterricht der künftige Lehrling für seinen Beruf geschickt gemacht und vorgebildet würde, wird er vielmehr dadurch nur verdorben; er nimmt dabei falsche Manieren im Gebrauche der Hand und der Werkzeuge an, die ihm erst mühsam wieder abgewöhnt werden müssen."

Ein solches Räsonnement würde berechtigt sein, wenn es sich um einen planlosen, von unwissenden und ungeschickten Lehrern erteilten

Arbeitsunterricht handelte. Aber davon ist nicht die Rede. Die Freunde der „Erziehung zur Arbeit“ halten sehr ernstlich darauf, daß der betreffende Unterricht entweder von geschickten Handwerksmeistern, oder nur von solchen pädagogisch gebildeten Lehrern erteilt werde, welche ihrerseits erst bei tüchtigen Handwerkern in die Schule gegangen und von diesen mit den nötigen Handgriffen vertraut gemacht worden sind. Ob und wie letzteres mit wirklichem Erfolge geschehen könne, wie lange ein solcher Vorunterricht der Lehrer dauern müsse u. s. w. — darüber läßt sich streiten, und jeder etwaige Einwand gegen die bisherige Art dieses Vorunterrichts, beziehentlich Vorschlag zu Verbesserungen darin, sobald er in sachgemäßer und wohlmeinender Weise auftritt, wird sicherlich von den Leitern des Arbeitsunterrichts dankbar entgegengenommen und sorgfältig beachtet werden. Allein diesen ganzen Arbeitsunterricht, an dem sich so viele namhafte Männer des Handwerkes, des Kunstgewerbes, ja der Kunst selbst fördernd und beratend beteiligen, von vornherein als bloße „Pfuscherei“ zu verschreien, dazu haben die Gegner kein Recht; ja ein solches Aburteilen in Bausch und Bogen, ohne im einzelnen zu prüfen, könnte leicht den Verdacht erregen, als wäre dieser ganze Einwand ein bloßer Vorwand, hinter dem sich ganz andre Ursachen der Abneigung gegen den Arbeitsunterricht versteckten.

Es ginge doch auch wirklich gegen alle Gesetze der Natur, wenn ein Knabe, der von früh an dazu gewöhnt worden ist, Auge und Hand zu üben, der gewisse allgemeine Handgriffe im Gebrauch von Werkzeugen (die sich mehr oder weniger bei allen Handwerken wiederholen) richtig gelernt hat, in dem ferner schon früh der Trieb der Selbstthätigkeit und der Selbsthilfe, der Ausdauer bei der Arbeit und der Freude an der Arbeit durch eine methodische Anleitung zum richtigen und tüchtigen Arbeiten geweckt und gepflegt worden ist, wenn ein solcher Knabe sich weniger gut zu einem Lehrling eignen sollte als einer, der ohne alle und jede dergleichen praktische Vorbildung eintritt, der von mechanischen Handgriffen noch keinen Begriff hat, der wohl gar durch die Lernschule mit einer gewissen Abneigung dagegen erfüllt worden ist, dessen Hand und Auge ungeübt sind, der vielleicht, wie so viele der Lernschüler, an Kurzsichtigkeit leidet. Wäre übrigens die jetzige Art der Vorbereitung zum Lehrling — durch die Lernschule und etwa noch die Fortbildungsschule — eine in allewege gute und ausreichende, woher dann die vielen Klagen über den

Mangel der Lehrlinge an Eifer im Erlernen ihres Berufs, über ihren Leichtsinn, ihre Zerstreuungssucht u. s. w.?

Es ist neuerdings mehrfach als ein wirksames Mittel der Abhilfe gegen die Mißstände im Lehrlingswesen die Errichtung von Fachschulen empfohlen worden. So u. a. in der mehrerwähnten trefflichen Schrift von Eitelberger. Man ist auch an manchen Orten (namentlich, wie es scheint, in Österreich) mit der Errichtung solcher Fachschulen thatsächlich vorgegangen. Allein gerade Eitelberger, der als Sachverständiger doch gewiß ein Urteil darüber hat, hält derartige Fachschulen so lange für gänzlich oder fast gänzlich unwirksam, als sie nicht unterstützt würden durch eine schon früher beginnende praktische Vorbildung der Knaben. Eitelberger empfiehlt deshalb als notwendige Vorstufe der Fachschule eine mit der Volksschule zu verbindende Arbeitsschule und, im Zusammenhange damit, entweder eine Verringerung des Lernstoffes in der Volksschule, oder aber eine Herabsetzung der Schulzeit, damit der Knabe früher zur praktischen Thätigkeit gelange. Auch Wilda erwartet eine bessere Zukunft unseres Handwerks lediglich von einer Hineintragung der Arbeit in die Volksschule. Eitelberger glaubt folgende Thatsachen als „unanfechtbare" hinstellen zu dürfen: „1. daß die Kinder zu spät jene Fertigkeiten erlangen, welche zur Ausübung der Gewerbe nötig sind;

2. daß in der Volksschule auf die Erlernung solcher Fertigkeiten viel zu wenig Gewicht gelegt wird;

3. daß die Klagen des Kleingewerbes und der Vertreter einiger Kunstgewerbe und Künste (namentlich der Modelleur- und Graveurkunst, sowie der graphischen Künste) über das Sinken der gewerblichen Technik wenigstens zum Teil dem Umstande zuzuschreiben sind, daß die Kinder zu spät in das Gewerbe eintreten, *ohne vorher in der Schule gewisse technische Fertigkeiten erworben zu haben.*"

In ganz gleichem Sinne hat sich bereits 1879 (in einem Schreiben an Eitelberger) die Brünner Handels- und Gewerbekammer, also ein offizielles Organ des Gewerbestandes, mit den Worten ausgesprochen:

„Es unterliegt für uns keinem Zweifel, daß etwas geschehen muß, um den zur Erlernung von Gewerben bestimmten Kindern *noch im schulpflichtigen Alter gewisse technische Vorbegriffe beizubringen.*"

Eitelberger selbst faßt seine Ansichten über die Vorteile, die ein Arbeitsunterricht in der Volksschule den Gewerben bringen würde,

in folgenden Ausspruch zusammen, der eine schlagende Widerlegung der absprechenden Urteile gewisser Handwerkerkreise über eben diesen Arbeitsunterricht enthält:

„Die sichere Hand, die gewonnene Fertigkeit, das geübte Auge sind für jeden Knaben ein Kapital, das er gut wird verwerten können, welchem Gewerbe er sich auch einmal zuwenden wird."

Eitelberger hat bei seinem Vorschlage, die Vorbildung des künftigen Handwerkers schon in ein früheres Alter zu verlegen, als dasjenige, womit die Fachschule beginnt (das 14. Lebensjahr), namentlich auch das im Auge, daß viele Eltern ökonomisch nicht in der Lage sind, ihre Söhne noch nach der Volksschule in eine Fachschule zu schicken, weil die Söhne dann möglichst bald etwas verdienen müssen. Es gibt aber noch einen andern (von Eitelberger ebenfalls betonten) wichtigen Grund, weshalb die praktische Vorbildung zum Handwerk und zum Kunstgewerbe viel früher, als mit dem 14. Lebensjahre, begonnen werden muß: das ist der, daß technische Geschicklichkeiten nur im frühesten Alter recht erlernt und angewöhnt werden können. Um dies zu erhärten, führt Eitelberger eine Menge interessanter Beispiele aus den Lebensläufen großer Künstler an. Einen äußerst schlagenden Beleg ebendafür brachte bei der Versammlung von Freunden des Handfertigkeitsunterrichts in Leipzig im Jahre 1882 der Medizinalrat Dr. Birch-Hirschfeld aus Dresden bei. Ich führe die von diesem mitgeteilte Beobachtung wörtlich an; sie machte auf die Versammlung sichtlich einen tiefen Eindruck. Dr. Birch-Hirschfeld sagte:*)

„Ich stehe in naher Beziehung zur Landesblindenanstalt in Dresden, in welcher man mit glücklichem Erfolge großes Gewicht darauf gelegt hat, die Blinden nicht zu Musikbettlern zu erziehen, sondern sie zu eigner Thätigkeit anzuregen, sie technisch auszubilden zu fruchtbringender Arbeit. Es existieren in unserm Lande bereits hunderte von Blinden, die sich wesentlich durch ihrer Hände Arbeit selbst erhalten, durch Korbmacherarbeiten und Seilerarbeiten. Bei den Beobachtungen in bezug auf die technische Ausbildung der Blinden hat sich nun herausgestellt, daß die Begabung der Blinden für technischen Unterricht verschieden ist. Am meisten ist diese beeinflußt durch die Zeit der Erblindung, so daß die Blindgebornen oder in

*) „Verhandlungen des Kongresses für Handfertigkeitsunterricht und Handfleiß am 3. Juni 1882 in Leipzig. Nebst einem Bericht über die damit verbundene Ausstellung von Schulwerkstattsarbeiten." Von Dr. Götze (1882).

früher Kindheit Erblindeten am meisten Befähigung für technische Ausbildung besitzen.*) Im Allgemeinen sind bis zum 12. Jahre die meisten Blinden noch technisch bildungsfähig; kann erst nach dem 12. Jahre mit der Ausbildung begonnen werden, so sind die Resultate schon öfter unvollkommen, und von da an nimmt die Befähigung von Jahr zu Jahr ab. Von Leuten, die erst nach dem 15. Jahre erblindeten, wird in der Regel nur die einfachste Blindenarbeit (das Beziehen von Rohrstühlen) gelernt. Was schließen wir aus diesen Thatsachen? Daß bei der bisherigen Bildung der sehenden Jugend gerade die günstigste Zeit für die Entwicklung technischer Fähigkeiten, für die Ausbildung von Hand und Auge versäumt wird."

Das stimmt genau mit den von Eitelberger in seinem Berufe gemachten und in seiner Schrift angeführten Beobachtungen überein: Früher, sagt Eitelberger, fing die Lehrzeit in den Handwerken zeitiger an; jetzt ist sie durch die bis zum vollendeten 14. Jahre reichende Schulzeit weiter hinausgerückt. Um so notwendiger ist es, daß schon vorher, schon während dieser Schulzeit, wenigstens mit einer allgemeinen technischen Vorbildung begonnen werde.

Damit glaube ich den Einwänden der Gewerbtreibenden gegen den Arbeitsunterricht hinlänglich begegnet zu haben, und wende mich daher zu denen der Lehrer.

Auch hier haben wir zu unterscheiden zwischen mehr persönlichen und mehr sachlichen Gründen der Abneigung gegen das neue Unterrichtsmittel.

Daß es für viele Lehrer, insbesondere ältere, ein unerfreulicher, ja ein beängstigender Gedanke ist, das ganze bisherige Unterrichtssystem, mit dem sie aufgewachsen und verwachsen sind, durchbrochen und einer tiefeinschneidenden Umgestaltung preisgegeben zu sehen, — das finde ich durchaus natürlich und menschlich. Ist es doch auch vielen unsrer Juristen nicht anders gegangen angesichts der neuen Justizgesetze, welche die Zumutung an sie stellten, ihre ganze bisherige juristische Bildung und Gewöhnung mehr oder weniger umzugestalten. Allein, so wenig auf notwendige Reformen in unsrem Rechtsleben verzichtet werden konnte, um einer Anzahl von Juristen diese Un-

*) Nicht weil sie früh erblindeten, sondern weil sie früh in die Anstalt kamen und dort zu technischen Arbeiten angeleitet wurden.

bequemlichkeit zu ersparen, ebenso wenig können bloß persönliche Rücksichten entscheidend sein, wenn eine Reform unsres Schulwesens, wie die, um welche es sich handelt, aus sachlichen Gründen sich als nützlich und dringlich erweisen sollte.

Das nun eben leugnen freilich zur Zeit noch viele, ja, dem Anscheine nach, die meisten deutschen Lehrer, und nur erst eine kleine Gemeinde solcher hat sich mit dem Gedanken der „Erziehung zur Arbeit" befreundet und für denselben begeistert. Indessen ist dies noch keineswegs ein durchschlagender Beweis weder gegen die innere Güte, noch gegen den zu erhoffenden allmäligen äußern Erfolg des neuen Systems. Denn welche Neuerung — auf materiellem oder auf geistigem Gebiete — wäre wohl je ins Leben getreten (zumal eine so einschneidende wie der Versuch einer Verquickung unsres rein theoretischen Unterrichts mit Elementen mechanischer Arbeit), ohne anfänglich auf Widerspruch und Widerstand zu stoßen, ohne entweder ihrem Prinzip nach verurteilt oder wegen der angeblichen Unmöglichkeit ihrer praktischen Durchführung belächelt und bespöttelt zu werden? Als zu Anfang dieses Jahrhunderts Fulton mit dem ersten Modell eines Dampfschiffes schüchterne Versuche auf der Seine bei Paris anstellte, da lachten die Zuschauer über ihn wie über einen Thoren oder Abenteurer, und selbst Napoleon wies ihn als einen Charlatan zurück, und als 1833 zuerst von einer Eisenbahn zwischen Leipzig und Dresden die Rede war, da erklärte ein in seiner Art tüchtiger, aber in bezug auf die Fortschritte der Technik ungläubiger Mann: „er wolle sich der ersten Lokomotive, die nach Dresden komme, ruhig in den Weg stellen." Heutzutage beherrscht das Dampfschiff alle Meere, und die Eisenbahn begnügt sich schon nicht mehr mit der Überwindung von Schwierigkeiten auf der Ebene, sondern erklimmt die steilsten Höhen und bricht sich meilenbreit durch Gebirge hindurch Bahn. Und ebenso im Geistigen. Als 1688 Christian Thomasius das Halten einer Vorlesung in deutscher Sprache am Schwarzen Brette der Leipziger Universität in einem deutsch geschriebenen Anschlag ankündigte — an jenem Schwarzen Brette, das, wie ein Zeitgenosse sagt, „noch niemals durch die deutsche Sprache verunziert worden war" — da ward ihm dies als ein schwerer Verstoß angerechnet, und als er es wagte, „Naturrecht" nach Hugo Grotius zu lesen, da verließen ihn seine sämtlichen Zuhörer, gewohnt, wie sie waren, nur das sogen. jus divinum, d. h. ein aus kirchlichen Lehren abgeleitetes Recht, zu erlernen. Heutzutage wird auf allen Universitäten

Naturrecht gelehrt; die deutsche Sprache aber hat in den Hörsälen wie in Programmen und Dissertationen schon längst dem Latein obgesiegt.

In der Pädagogik selbst, — wie viele Neuerungen, darunter ebenfalls sehr tief eingreifende, haben, eine nach der andern, allerdings auch fast immer erst nach zum Teil langen und harten Kämpfen, Eingang gefunden und sich dermaßen Geltung verschafft, daß heut an ihre Wiederbeseitigung oder die Herstellung des früheren Zustandes kaum jemand denkt. So wird es hoffentlich auch mit dem Arbeitsunterricht ergehen: die Vorurteile gegen denselben innerhalb der Lehrerwelt werden allmälig schwinden; seine Vorteile werden mehr und mehr in den Vordergrund treten; seine Gegner werden entweder ihren Widerstand aufgeben und verstummen, oder, was ungleich mehr zu wünschen wäre, sich in Freunde der von ihnen erst so hart gescholtenen Neuerung verwandeln.

Schon jetzt haben selbst die scheinbar ungünstigsten Aussprüche großer Lehrerkreise sich nicht sowohl gegen Wesen und Wert des Arbeitsunterrichtes an sich, als vielmehr nur gegen dessen Einführung in die Volksschule — zur Zeit wenigstens — gerichtet. Eine Versammlung nordwestdeutscher Lehrer in Bremen (zu Ostern 1881) erklärte, „sich jedes Urteils über Wert und Nützlichkeit des (Clauson-Kaasschen) Handarbeits-Unterrichts enthalten zu wollen", und sprach sich nur gegen eine Verbindung desselben mit der Schule aus, „weil in dieser Verbindung ein Hindernis für die Erreichung derjenigen Ziele zu erblicken sei, die erreicht werden müssen." Dem sechsten westphälischen Lehrertage (1881 in Bochum) ward vom Rector Schrader-Minden am Schlusse eines längern Vortrags folgende Resolution empfohlen:

„Der sechste westphälische Lehrertag steht den Bestrebungen, welche die Förderung des Handfertigkeitsunterrichts bezwecken, sympathisch gegenüber, erachtet es aber für unmöglich, denselben zur Zeit in den Lehrplan aller öffentlichen Schulen mit aufzunehmen." Die Versammlung fand keine Zeit mehr, über diese Resolution zu berathen und zu beschließen.

Der Berliner Lehrerverein sprach (1881) den Wunsch aus: „es möge die gegenwärtige Bewegung eine Klärung in der Richtung finden, daß die Idee einer Vereinigung, resp. Wechselwirkung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit eine nachhaltige Anregung und Förderung erfahre. In dieser Hinsicht ver-

dienten nur solche Bestrebungen Unterstützung, welche den Handfertigkeitsunterricht in den Dienst der formalen Geistesbildung stellen."

Der vierte deutsche Lehrertag endlich (zu Kassel 1882) faßte folgende Beschlüsse:

„1) Die Versammlung würdigt vollständig die, gewiß ernst gemeinten, auf Einführung von Arbeitsschulen gerichteten Bestrebungen, welche darauf abzielen, die Jugend mehr als bisher zu praktisch thätigen Menschen heranzubilden und sie dadurch vor einer unsittlichen Lebensweise zu bewahren.

2) Bei aller Anerkennung der guten Absicht muß jedoch betont werden:

a. Für unsre Jugend hat das Institut der Arbeitsschule nicht dieselbe Bedeutung, welche ihm im Norden mit Rücksicht auf die dortigen eigenartigen ungünstigen Verhältnisse vielleicht beigelegt werden darf.

b. Die sechswöchentliche Ausbildung im Lehrdienste, und selbst eine bedeutend längere Zeit, ist nicht für ausreichend zu erachten, wenn durch den Unterricht etwas Genügendes geschaffen werden soll. Einer Unterweisung der Schüler aber durch Männer aus andern Berufskreisen kann aus pädagogischen Gründen nicht das Wort geredet werden.

c. Unsre Schulen sind „Lernschulen", Werkstätten geistiger Arbeit; sie haben, sollen sie die an sie gestellten hohen Forderungen der Gegenwart erfüllen, für neue, fernliegende Disziplinen keine Zeit. Außerdem wird in der Lernschule dem Prinzip harmonischer Ausbildung, namentlich auch durch Übung der Hand, in den bereits vorhandenen Disziplinen in weitgehendem Maße Rechnung getragen; die Schule aber mit einer noch größern Stundenzahl zu belasten und die Kinder noch länger als bisher dem Elternhause zu entziehen, gibt Anlaß zu ernsten Bedenken.

3) Aus genannten Gründen ist eine Verbindung der Arbeitsschule mit der Lernschule nicht zu empfehlen.

4) Zur Förderung deutschen Gewerbfleißes und der Tüchtigkeit des deutschen Handwerks ist vor Allem möglichst zahlreiche Vermehrung der sogen. Fachschulen zu erstreben.

5) Die Errichtung von Arbeitsschulen erfordert nicht unbedeutende Mittel. Es ist zu wünschen, daß man zunächst die Lernschsule zeitgemäß ausstatten und erst, wenn dies geschehen, einer fernliegenden,

untergeordneten Einrichtung mehr als bloßes Wohlwollen entgegenbringen möge."

In Dresden hat sich ganz neuerdings (1883) eine Versammlung dortiger Lehrer gegen die Einführung des Handarbeitsunterrichts in die Schule ausgesprochen, wogegen eine Versammlung Leipziger Lehrer eine demselben günstige Stimmung bekundete.

Merkwürdigerweise scheinen die Lehrer in Deutsch-Österreich dem neuen System mit mehr Vertrauen und weniger Abneigung entgegenzukommen, als im Allgemeinen die im Deutschen Reiche. Abgesehen von mehrfachen praktischen Ansätzen zur Einführung des Arbeitsunterrichts (sogar direkt in die Volksschulen), die von österreichischen Lehrern ausgegangen (worauf später zurückzukommen sein wird), schließe ich dies aus einer Stelle in dem Eitelbergerschen Buche, wo es gradezu heißt (S. 95):

„In hohem Grade wertvoll ist die Erklärung von Vertretern der Volksschule, daß vom Standpunkte der Volksschule aus der Verbindung eines Arbeitsunterrichts mit der Volksschule nichts im Wege stehe, und daß von nicht wenigen und sehr intelligenten Lehrern ein solcher Unterricht sogar gewünscht werde".

Sollten unsre deutschen Lehrer an Vorurteilslosigkeit in bezug auf diese wichtige Frage der Pädagogik von ihren österreichischen Berufsgenossen sich überflügeln lassen?

Die Ansicht, als ob es für den Lehrer an der Lernschule eine Herabwürdigung sein würde, wenn er „sich gezwungen sähe, aus dem erhöhenden Rahmen des rein geistigen Bildungslebens herauszutreten und als Lehrer der Schulwerkstätte jedem Handwerker näher gerückt zu sein" — diese Ansicht, die, indem sie die Berührung mit dem Handwerk wie eine Erniedrigung ansieht, einen sehr beschränkten Standpunkt verräth, hat sich meines Wissens nur in die Spalten eines Fachblattes,*) nicht in die Öffentlichkeit einer Lehrerversammlung herausgewagt.

Was die obigen gemeinsamen Aussprüche größerer Lehrerkreise, insbesondere den des deutschen Lehrertags, betrifft, so sind zunächst davon auszuscheiden der Punkt wegen Vorbildung der Lehrer, weil dieser nur die Ausführung, nicht das Prinzip selbst betrifft, sodann der wegen der Fachschulen, da, wie oben gezeigt, von Sachverständigen wie Eitelberger und Wilda die rechte Wirksamkeit der Fach-

*) Der „Allg. deutschen Lehrerzeitung" (1881, Nr. 10).

schule gerade an die Voraussetzung geknüpft wird, daß die technische Vorbildung der Jugend schon vor dem Eintritt in diese und wo möglich gerade in der mit der Volksschule verbundenen Arbeitsschule stattfinden müsse. Wenn ferner die Lehrer aus dem Berufe der Schule, „geistige Bildungsanstalten" zu sein und zu bleiben, die Unthunlichkeit der Einführung mechanischer Arbeiten folgern, so begehen sie eine sogen. petitio principii, d. h. sie setzen etwas als entschieden voraus, was erst zu beweisen wäre; denn darum eben dreht sich ja der ganze Streit, ob die Schule und namentlich die Volksschule bloß den Geist bilden solle, ob nicht auch den Körper oder, richtiger gesagt, Körper und Geist in harmonischer Wechselwirkung. Daß aber letzteres weder durch das Zeichnen und Schreiben, noch durch das Turnen in ausreichendem Maße geschieht, darüber kann wohl kein Zweifel sein. Auch hierfür ist Eitelberger ein sicherlich unverdächtiger Zeuge; ein vielleicht noch unverdächtigerer der bekannte höchst tüchtige Zeichnenlehrer Flinzer in Leipzig, der gleichfalls einer Ergänzung der Bildung des Geistes in der Schule durch mechanische Arbeiten warm das Wort redet.

Den Kostenpunkt anlangend, so werden gewiß die Freunde des Arbeitsunterrichts selbst lebhaft wünschen, daß zunächst die Lernschule so ausgestattet werde, wie es ihrer hohen Aufgabe und dem ebenso mühsamen als verdienstlichen Beruf ihrer Lehrer angemessen ist. In einzelnen deutschen Ländern, z. B. im Königreich Sachsen, haben Staat und Gemeinden nach dieser Seite hin während der letzten zehn Jahre das Möglichste gethan; wo das Gleiche noch nicht geschehen (wie großenteils wohl in Preußen), da möge man diesem Mangel nach Kräften abhelfen. Die Kosten für den Arbeitsunterricht (wenn man erst dahin käme, diesen in die Volksschule einzuführen) dürften im Verhältnis zum Ganzen nicht allzugroß sein, würden übrigens auch teilweise den Lehrern selbst zustatten kommen, da diese, soweit sie einen solchen Unterricht mit übernähmen, natürlich dafür besonders entschädigt werden müßten.

Die Frage selbst endlich: ob der Arbeitsunterricht in die Volksschule einzuführen, oder nicht vielmehr vorläufig noch der Privat- und Vereinsthätigkeit zu überlassen sei, diese Frage kann zur Zeit eigentlich noch auf sich beruhen, da auch die wärmsten Anhänger des Arbeitsunterrichts sich wohl bescheiden, daß eine sofortige Einführung des Arbeitsunterrichts in die Schulen — so zu sagen von heute auf

morgen — weder wahrscheinlich noch auch nur möglich, ja daß sie im Interesse der von ihnen erstrebten Reform selbst kaum zu wünschen sei, so lange es nicht gelungen, in bezug auf Ziel, Methode, Mittel des Arbeitsunterrichts unter dessen eignen Pflegern eine größere Klärung und Verständigung herbeizuführen, als während der kurzen Zeit seit dem Wiederhervortreten dieser Bewegung zu erreichen stand.

Einer wichtigen Vorfrage wird man indes schon jetzt nicht mehr aus dem Wege gehen können, der Frage nämlich: wie die Einführung und Einfügung eines neuen Unterrichtselements in den Organismus der jetzigen Schule überhaupt denkbar sei, mit andern Worten, wie dafür in dem Arbeitsplan der Schule Raum, in ihrer Tagesordnung Zeit geschafft werden könne? Denn darin ist meines Erachtens den Lehrern, welche sich gegen die Einführung des Arbeitsunterrichts sträuben, Recht zu geben: der Arbeitsmasse, welche gegenwärtig schon auf die Schulen drückt und dieselben beinahe erdrückt, darf ein weiteres Gewicht, auch das kleinste, nicht mehr hinzugefügt werden. Das gilt auch von der mechanischen Arbeit, welche zwar, indem sie sich vorzugsweise an den Körper wendet, den Geist einigermaßen entlastet, aber doch immer auch eine geistige Thätigkeit beansprucht und jedenfalls Zeit erfordert, also eine Vermehrung der Stundenzahl bedingen würde, wofern man eben nicht dahin gelangen sollte, durch eine Abminderung an dem bisherigen Lehrstoffe diesen Zuwachs auszugleichen. Schon bei den dermaligen Versuchen der Einrichtung von „Schulwerkstätten" außerhalb und neben der Lernschule, also in den Freistunden, bez. an den freien Nachmittagen, wird es als ein Übelstand empfunden, daß den Knaben die Zeit, welche sie bei diesen praktischen Beschäftigungen zubringen, zwar als eine Erholung von dem anspannenden geistigen Lernen zugutekommt, andrerseits aber freilich der in mancher Beziehung (besonders gesundheitlicher) mindestens ebenso wertvollen Bewegung im Freien, in Wald und Feld oder auf dem Schlitten und dem Eise, verloren geht.

Genug, die erstrebte Reform unsres Erziehungswesens würde nicht bloß unvollständig sein, sondern sie würde in gewisser Hinsicht ihren eigenen Zweck wieder beeinträchtigen, wenn sie, statt den Arbeitsunterricht teilweise an die Stelle des bisherigen Lernunterrichts zu setzen, ihn nur gleichsam auf diesen hinaufpfropfen oder neben denselben stellen und so die vorhandene Überbürdung von Schülern und Lehrern noch steigern müßte.

Neuntes Kapitel.

Ist es möglich, in unsren Schulen, und namentlich den Volksschulen, Raum zu schaffen für Einfügung von Arbeitsstunden, und wie?

Natürlich kommt hier zunächst dasjenige wieder in Betracht, was in dem Kapitel „Die Überbürdungsfrage“ von der Notwendigkeit und Möglichkeit einer Beschränkung einzelner Lehrstoffe in bezug auf ihre Behandlung, gleichsam der Beschränkung eines damit getriebenen Luxus, gesagt worden ist. Allein die Frage stellt sich hier noch unter einem andren, neuen Gesichtspunkte dar. Der Arbeitsunterricht, indem er für sich einen gewissen Anteil an der Tagesordnung der Schule und zu dem Ende eine Verkürzung der auf das Lernen zu verwendenden Zeit beansprucht, dürfte umgekehrt auch seinerseits zu der Ermöglichung einer solchen Verkürzung — ohne Beeinträchtigung der wesentlichen Lehrziele der Schule — manches beitragen können. Als Laie wage ich in dieser Richtung nur Andeutungen, deren weitere Ausführung und Verwertung ich den Männern von Fach, welche der Sache des Arbeitsunterrichts nicht abgeneigt sind, vertrauensvoll anheimgebe.

Zunächst ist eine Erfahrung gewiß nicht von der Hand zu weisen, die man mehrfach und an verschiedenen Orten gemacht hat, die Erfahrung, daß eine regelmäßige Abwechselung zwischen geistiger und körperlicher Thätigkeit, zwischen Lern- und Arbeitsunterricht, einen dermaßen erfrischenden und anregenden Einfluß auf die so beschäftigte Jugend übt, daß *letztere auch bei kürzerer Lernzeit ebenso viel lernt, als die Schüler der bloßen Lernschule bei viel längerer.* Lehrer der Lernschulen selbst können nicht leugnen und bekennen offen, daß ihre Schüler in den spätern Vormittagsstunden und vollends an den Nachmittagen — nach drei-, vier- oder fünfstündigem, ermüdendem Stillsitzen und Aufpassen — nicht mehr so frisch sind, wie in den ersten Morgenstunden, daß es dann immer schwerer wird, ihre Aufmerksamkeit zu fesseln, ihren Geist rege zu erhalten. Das ist ganz natürlich. Die geistigen wie alle Organe des Menschen haben nur ein begrenztes Maß von Spannkraft. Bei fortgesetzter längerer Anspannung wird dieses Maß erst verringert, zuletzt erschöpft. Die Erholungspausen, welche man zwischen den einzelnen Stunden

zu machen pflegt, helfen dem in etwas ab, aber doch nur unvollständig. Das bloße Ausruhen des einen Organs ist nach psychologischen Gesetzen noch nicht ausreichend, um die darin von der vorigen Anspannung nachzitternde Bewegung zur Ruhe zu bringen; um dies zu bewirken, muß ein anderes Organ in Bewegung gesetzt werden, damit der vorher nach jenem ersten hin gehende Blutandrang davon abgeleitet, damit der zuvor auf den einen Teil des Nervensystems geübte Reiz auf einen andern übertragen und dadurch jener erstere in Ruhe versetzt werde. Es ist das ganz derselbe psychologische Prozeß, den jeder Erwachsene an sich beobachten kann. Wenn jemand den Tag über anstrengend geistig gearbeitet hat und er ruht sich am Abend lediglich davon aus, indem er nichts thut, höchstens etwas liest, so wird ihm die Abspannung und Erholung, die er sucht, weit weniger leicht gelingen, als wenn er irgend etwas vornimmt, was auch wieder eine gewisse Thätigkeit bedingt, aber nach einer andern Seite hin, z. B. ein Gespräch über Gegenstände, die von der Tagesarbeit weit abliegen, auch wohl ein Spiel, zumal ein mit körperlicher Bewegung verbundenes, wie Billard- oder Kegelspiel. Genau so ist es bei der Jugend. Wird diese abwechselnd geistig und körperlich, rezeptiv (bloß aufnehmend) und aktiv (selbstschaffend) beschäftigt, so werden abwechselnd verschiedene Teile des Organismus, verschiedene Nervenpartieen bald in Thätigkeit, bald in Ruhe versetzt, und die ganze geistig-körperliche Maschinerie (um dieses Bild zu gebrauchen), arbeitet dann flotter und fördert nach beiden Seiten mehr, als wenn sie immer nur in einer einzigen Richtung verwandt und dadurch rascher abgenutzt wird.

Diese, schon aus einer einfachen psychologischen Betrachtung abzuleitende Wahrheit wird nun auf das allerschlagendste bestätigt von solchen, welche Gelegenheit hatten, entweder mit jenem Wechsel von geistigen und körperlichen Beschäftigungen, von Lernen und Handarbeit, selbst als Lehrer Versuche anzustellen, oder doch die Wirkungen eines solchen zweigeteilten Unterrichts zu beobachten. Schon in den Wehrlischulen machte man die Erfahrung, daß mit zwei bis drei täglichen Lernstunden dasselbe zu erreichen stand, wie bei dem gewöhnlichen Unterricht mit vier bis fünf, sobald nur zwischen den Lernstunden und in einer gewissen organischen Wechselwirkung mit ihnen praktische Arbeiten betrieben wurden. Ein Lehrer an einer nach dem Muster der Wehrlischule errichteten Anstalt sagte einem Besucher der Anstalt:

„Der Unterricht dient uns zur Erholung; was bei der Arbeit vorkommt, darüber sprechen wir oft beim Unterricht, und wiederum kommt oft bei der Arbeit die Rede auf das, was wir im Unterricht gelernt haben; eines unterstützt das andere, denn alle Tage haben wir Gelegenheit, das Gelernte bei der Arbeit anzuwenden und beim Unterricht Beispiele aus der Arbeit zu nehmen.“*)

Ganz ähnliche Erfahrungen wurden, wie Michelsen berichtet,**) bei den Arbeitsschulen in Holstein gemacht. „Ein Lehrer,“ erzählt er, „an einer mit einer Arbeitsschule verbundenen Lernschule, dessen Schule die Tüchtigkeit ihres Meisters vollständig bewies, erkannte vollkommen an, daß die Lernschule durch das Zusammenwirken mit der Arbeitsschule nicht verliere, sondern gewinne, und er freute sich besonders über die frische Lebendigkeit, mit welcher die Mädchen aus der Arbeitsschule in die Lernschule zurückkehrten, so daß er darin die hinreichende Erklärung der auffallenden, aber nicht zu leugnenden Thatsache fand, daß dieselben, trotz des nicht unbedeutenden Zeitmaßes, welches für sie die Lernschule der Arbeitsschule abtrat, im allgemeinen keineswegs zurückstanden.“ Die gleiche Beobachtung wurde (nach Michelsen) an den meisten Orten, wo Arbeitsschulen bestanden, gemacht.

Neuerdings ist nun abermals eine Verbindung der Lern- und Arbeitsschule ins Werk gerichtet worden, und zwar im ausgedehntesten Maße, nämlich in Schweden. Dort ist der Arbeitsunterricht (der sogen. Slojd) unter Zustimmung und mit Beihilfe der Regierung in einer großen Menge von Schulen eingeführt, und zwar in der Weise, daß die Lernschule ihre Stundenzahl zu gunsten der Arbeitsschule beschränkt hat. Und wiederum hören wir von den Lehrern, welche solche gemeinschaftliche Lern- und Arbeitsschulen leiten, daß diese Teilung der Arbeit und der Zeit, weit entfernt, die Lernschule zu benachteiligen, sich vielmehr derselben förderlich erwiesen hat. In einem schriftlichen Berichte, den ein im Sommer 1883 nach Nääs in Schweden zur Teilnahme an dem dort abgehaltenen Kursus zur Ausbildung von Slojd-Lehrern entsendeter deutscher Lehrer, Herr Heeger aus Leipzig, nach seiner Heimkehr an das Kuratorium der Leipziger Schulwerkstatt über seine in Schweden gemachten Beobachtungen erstattet hat, heißt es in bezug auf diesen Punkt:

*) Lange „Feldgärtnerei-Kolonieen“.
**) A. a. O.

„Überall in den Slojdschulen konnte man von den Lehrern nur Gutes über diesen Unterrichtszweig hören. Besonders, sagten sie, wirke der Wechsel von geistiger und körperlicher Arbeit günstig auf die Schüler ein, die trotz der verminderten Unterrichtszeit doch eben so viel lernten wie bei der früheren Einrichtung, weil sie nicht so lange auf die Schulbank gebannt und geistig ermüdet würden. Der Schulbesuch sei ein regelmäßigerer geworden; Schüler, die in der Lernschule für faul gegolten, bekämen bei der körperlichen Arbeit Geschmack an der Arbeit überhaupt und fänden hier Gelegenheit, das Lob des Lehrers zu verdienen." Ähnliches hatte schon eine vor mehreren Jahren von Berlin aus dorthin entsendete Kommission berichtet.

Daß man in Schweden die Zeit, welche dem Arbeitsunterricht eingeräumt und also dem herkömmlichen Lernen entzogen wird, nicht als für die wahre Bildung der Jugend verloren, vielmehr auch nach dieser Seite hin als wohlangewendet erachtet, läßt sich mit Sicherheit daraus schließen, daß sowohl die oberste Schulbehörde als die von dieser angestellten Schulinspektoren nicht bloß die immer weitere Ausbreitung des Arbeitsunterrichts begünstigen, sondern auch zu einer Verringerung der Lernzeit in den Schulen, um die dadurch gewonnenen Stunden der Handarbeit zu widmen, sich durchaus zustimmend verhalten.

Aber noch in anderen Beziehungen kann meines Erachtens der Arbeitsunterricht dazu helfen, die Lernzeit zu verkürzen, ohne doch die notwendigen Lehrziele zu gefährden. Es ist früher schon, unter Anführung von Aussprüchen gewiegter Pädagogen, darauf hingewiesen worden, wie gewisse Übungen, zu denen die Lernschule ihre Zöglinge sogleich in den ersten Stadien anhält (um dieselben überhaupt zu beschäftigen), wie Lesen, Schreiben, Rechnen, für dieses Alter eigentlich noch etwas ganz Fremdartiges und Fernliegendes sind, indem sie weder der Kindesnatur entsprechen, noch durch irgend ein unmittelbares Bedürfnis oder Interesse dem Kinde nahegebracht werden. Wäre es da nicht natürlicher, das Kind in dieser ersten Zeit mit solchen Dingen zu beschäftigen, die seinem eignen inneren Triebe mehr zusagen, die daher das Kind nach eigner Neigung, nicht bloß gezwungen, treiben würde? Der ursprünglichste Trieb des Kindes aber ist, wie ja von Pädagogen vielfach anerkannt worden, der Trieb der Thätigkeit, der Beschäftigung mit Gegenständen der Außenwelt. Man hat diesem Triebe zu genügen gesucht durch die Einfügung eines sogen. An-

schauungsunterrichts in die erste Schulzeit; sollte aber nicht eine wirklich thätige Beschäftigung mit greifbaren Gegenständen diesen Zweck noch besser erreichen? Man gewönne damit zugleich eine, wie mir scheint sehr naturgemäße, Fortsetzung des Kindergartens in der Schule, während jetzt von jenem zu dieser ein unvermittelter Übergang, ja gewissermaßen ein Absprung stattfindet. Und sollte nicht selbst die Erlernung jener andern Fertigkeiten — des Lesens, Schreibens, Rechnens —, wenn man sie auf eine etwas spätere Zeit verlegte, wo teils Auge und Hand des Zöglings durch die vorausgegangenen kleinen mechanischen Beschäftigungen mehr vorgeübt, teils auch das Bedürfnis der Anwendung solcher Fertigkeiten ihm wenigstens einigermaßen näher getreten wäre, leichter und schneller vor sich gehen? Mir wenigstens scheint der Ausspruch eines schwedischen Lehrers*) nicht unzutreffend, welcher sagt: „Die einfachste Arbeit regt ungleich mehr das Denken des Kindes an, als wenn es noch so lange hinter dem Buche sitzt und buchstabiert. Daher sollte die Handarbeit dem Lesen vorausgehen.“ Aber auch mit dem Schreibunterricht sollte man meines Erachtens weniger eilen. Die Übung des Gedächtnisses und der Phantasie könnte wohl nur dabei gewinnen, wenn kleine Geschichtchen, Verse, Beispiele, Rechnenexempel u. dgl. lieber auswendig gelernt und frei wiederhergesagt, als immer sogleich auf- und abgeschrieben werden müßten — ganz abgesehen von den Nachteilen für Auge, Brust, Unterleibsorgane, welche das viele Schreiben und immer wieder Schreiben offenbar hat.

Ich denke mir ferner die Möglichkeit einer so innigen Wechselwirkung und gegenseitigen Durchdringung von Lern- und Arbeitsunterricht, daß einer den andern auch sachlich fördern und daß dadurch in derselben oder einer selbst kürzeren Zeit, als jetzt gebraucht wird, ein nach beiden Seiten — der theoretischen und der praktischen — befriedigendes Resultat erzielt werden könnte. Die eine Art dieser Förderung ist bereits praktisch erprobt worden und hat sich entschieden als sehr nützlich erwiesen. Ich meine die Verwendung der von den Schülern selbst gelieferten mechanischen Arbeiten zur Erläuterung und Veranschaulichung theoretischer Lernstoffe. So sind die von den Zöglingen der Beustschen Anstalt in der Schweiz gefertigten, und zwar nach unmittelbarer Anschauung, auf kleineren und größeren Touren in

---

*) Palmgren in seinem Schriftchen sur l'importance du travail manuel dans l'éducation (1882).

die Umgegend, gefertigten Reliefkarten unstreitig ein treffliches Hilfsmittel beim geographischen Unterrichte. So werden seit lange schon in Leipzig, teils im Barthschen Institut, teils in der Realschule I. Ordnung, von den Schülern selbst allerhand Anschauungsmittel für den mathematischen, physikalischen, astronomischen, geographischen und geschichtlichen Unterricht hergestellt.

In der gleichen Richtung ist die Leipziger Schülerwerkstatt, insbesondere in der Gruppe der Papp- und Metallarbeiten, thätig. Ebenda, sowie in der Flinzerschen Zeichnenschule, wird durch Modellieren und ähnliche Arbeiten der Formen- und Schönheitssinn praktisch und theoretisch zugleich ausgebildet. Diese Art der Verwendung des Handfertigkeitsunterrichts im Dienste der Lernschule ist jedenfalls noch einer bedeutenden Ausbildung, Erweiterung und Vervielfältigung fähig,*) und auch daran ist wohl nicht zu zweifeln, daß durch eine solche Vervollkommnung der Anschauungsmittel für den Unterricht in Geographie, Mathematik, Physik u. s. w. die Erlernung dieser Wissenschaften selbst wesentlich erleichtert, folglich auch die dafür aufzuwendende Zeit wesentlich abgekürzt werden könnte.

Kühner, vielleicht allzukühn, mag ein andrer Gedanke erscheinen, dem ich indessen doch wenigstens andeutungsweise Ausdruck geben will.**) Es ist der schon im vorigen Jahrhundert von Heusinger angeregte, von Blasche bis ins Detail, freilich nur theoretisch, ausgebildete, von Fröbel im Prinzip gebilligte, von Fellenberg, Wehrli u. a. teilweise praktisch verwirklichte Gedanke *einer organischen Anknüpfung des theoretischen Unterrichts an den praktischen.* Und zwar in der Weise, daß die dem Schüler beizubringenden theore-

---

*) Ein ganzes ausgedehntes System solcher Verwendungen, planmäßig geordnet, bietet die Schrift: „Die Schulwerkstatt, ein Leitfaden zur Einführung der technischen Arbeiten in die Schule.“ Von E. Barth und W. Niederley. Mit 103 erläuternden Abbildungen im Text (1882). Niederley ist der langjährige verdiente Gehülfe Barths bei der Leitung des Arbeitsunterrichts in dessen Anstalt.

**) In der ersten Auflage dieser Schrift hatte ich den hier angedeuteten Zukunftsgedanken ausführlicher entwickelt. Vielleicht ist es diese Partie, (S. 127—134), welche mir von Seiten Rißmanns (der im übrigen meine Schrift sehr günstig beurteilt) den Vorwurf „zu idealistischer Anschauung“ zugezogen hat. Um so unbegreiflicher freilich ist mir der andre Vorwurf, den mir derselbe Schriftsteller macht: „Der Gegensatz zwischen theoretischem Unterricht und praktischer Beschäftigung bleibe bei mir unvermittelt.“

tischen Kenntnisse in Mathematik, Naturlehre u. s. w. demselben — zuerst wenigstens — nicht abgesondert, als ein geschlossenes System, sondern beiläufig, im Anschluß an die praktischen Beschäftigungen, bei denen solche Kenntnisse zur Anwendung kommen, überliefert werden.*) Also, beispielsweise, Regeln der Geometrie beim Ausmessen eines Gartenbeetes, der Arithmetik und Buchführung bei der Berechnung der ereernteten Früchte, der Geologie bei der Bebauung des Bodens, der Botanik bei der Pflanzenzucht, der Physik und Chemie bei der Bearbeitung von Holz, Metall u. s. w.**) In den höhern Stadien

*) Ziller in seiner „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (1865) will zwar von einer solchen unmittelbaren Anknüpfung des theoretischen (oder, wie er es nennt, „allgemein bildenden") Unterrichts an praktische Beschäftigungen nichts wissen, will vielmehr beide getrennt halten, muß aber doch zugeben, daß z. B. die Beobachtung der Veränderungen an den Pflanzen im Schulgarten u. dgl. m. auch jenem „allgemeinen Unterrichte" gar wohl zu statten komme, indem sie demselben „die mannigfachsten Anregungen und Unterstützungen zufließen lasse." Warum aber, wenn eine solche Wechselwirkung sich auf natürliche Weise ergibt, eine künstliche Trennung der beiden Gebiete?

**) Ich muß hier noch einmal auf Blasche zurückgreifen. Derselbe sagt: „In Beziehung auf Metallarbeiten kommen diejenigen Eigenschaften der Metalle zumeist zur Sprache, von welchen die Art ihrer Bearbeitung abhängt. Die auffallendsten äußern Merkmale, die sie mit einander gemein haben, und diejenigen, wodurch sich die Arten derselben unterscheiden, gehen voraus; dann macht man die Kinder auf die Dehnbarkeit (Streckbarkeit), Schmelzbarkeit, Glanzfähigkeit u. s. w. besonders aufmerksam. Es entsteht hieraus die genaueste technologisch-physikalische Kenntnis dieser, für die Gewerbe und die menschlichen Bedürfnisse so nutzbaren Körper. Späterhin verbreitet sich der Unterricht auch über die chemischen Eigenschaften der Metalle, wobei der technologische Gesichtspunkt so viel wie möglich immer ins Auge gefaßt werden muß. Es ist in dieser Absicht die Rede von dem weitern Verhalten der Metalle in einem stärkern Feuer nach dem Schmelzen, von der Auflösung derselben in Säuren, von den verschiedenen Graden der chemischen Verwandtschaft verschiedener Metalle zu einer Art von Säuren und umgekehrt verschiedener Säuren zu einem Metall. In den verschiedenen chemischen Prozessen, die sich darauf gründen, entwickelt sich aufs neue von einer andern Seite die große technologische Wichtigkeit der Metalle, und die Natur der letztern klärt sich den Kindern weit vollständiger auf." Auf ähnliche Weise, wie Blasche hier von den Metallen anführt, würde man auch mit andern Stoffen, die den Zöglingen bei ihren Arbeiten unter die Hände kommen, zu verfahren haben. So würde beim Tischlern und Drechseln mit verschiedenen Hölzern deren größere Härte oder Weichheit, die dadurch bedingte Bearbeitungsfähigkeit, der Vorzug der einen und der andern Art für diesen oder jenen Zweck, der Ein

des Unterrichts könnte dann immerhin noch eine zusammenfassende, systematische Unterweisung in diesen Wissenszweigen stattfinden; eine solche dürfte wohl dann leichter und rascher vor sich gehen, weil das meiste Einzelne den Schülern bereits bekannt und — wegen der engen Verbindung, in die es mit der praktischen Anwendung gesetzt worden wäre — jedenfalls vertrauter sein würde, als es beim bloßen Anhören und Auswendiglernen zu sein pflegt; auch stände bei einer solchen Anordnung des Unterrichts nicht zu befürchten, daß über den theoretischen Feinheiten des Systems das fürs Leben Brauchbare und Notwendige hintangesetzt oder ganz übergangen würde.

Ich würde es übrigens für kein großes Unglück halten, wenn der Zögling einer Elementarschule (auch der einer gewöhnlichen Bürgerschule) die Schule verließe, ohne einen vollständigen, systematischen Unterricht in der Geometrie, der Physik, der Botanik, der Geologie u. s. w. erhalten zu haben, wofern er nur diejenige Summe von Kenntnissen in diesen und ähnlichen Wissenszweigen sich angeeignet hätte, welche er in seinem künftigen bürgerlichen Berufe braucht.*)

fluß, den auf dies alles das Alter der Bäume, die Jahreszeit, in der sie gefällt sind, die Weise ihrer Aufbewahrung und ihrer Zurichtung zu Nutzholz hat, und Ähnliches mehr in Betracht zu nehmen und den Zöglingen am gehörigen Ort und in der gehörigen Reihenfolge deutlich zu machen sein. Ebenso betreffs des Materials der Papparbeit und des Modellierens u. s. w. Dasselbe Verfahren sahen wir von Fellenberg auf die Unterweisung der Zöglinge seiner landwirtschaftlichen Anstalten in den zum Landwirtschaftsbetriebe gehörigen theoretischen Kenntnissen — der Prüfung der verschiedenen Bodenarbeiten, der Benutzung chemischer Prozesse für deren Verbesserung oder für Düngerbereitung — mit bestem Erfolge angewendet, und ebenso begegnen wir einer unmittelbaren Verbindung der Geometrie mit mechanischen und landwirtschaftlichen Arbeiten in der Wehrlischule, einer praktischen Benutzung der Arithmetik für Buchführung und allerhand Rechnungswerk in den englischen Industrieschulen, den Anstalten zu Ruysselede, Mettray u. s. w. Auch die Pflanzen- und Tierkunde könnte entweder unmittelbar beim Arbeiten in der Natur, beim Jäten, Begießen, Säen von Pflanzen, beim Pfropfen der Bäume, beim Beschneiden des Weinstocks, bei der Reinigung der Pflanzen von Ungeziefer u. s. w., oder in besonderen Lehrstunden, aber in engster Wechselbeziehung mit jenen Beschäftigungen behandelt werden. Anhaltspunkte für eine solche Entsystematisierung (wenn ich so sagen darf) und Popularisierung einer abstrakten Wissenschaft gibt z. B. Littrow in seiner „Populären Geometrie".

*) Auch für diese, manchem Pädagogen vielleicht sehr ketzerisch erscheinende Ansicht kann ich das Zeugnis eines praktischen Schulmannes anführen. Curtmann in seiner Schrift: „Die Reform der Volksschule" sagt: „Wenn alle

Und diese würde er sich angeeignet haben, wenn in der Schule ein Arbeitsunterricht getrieben würde, der, vom Einfachern zum Vollkommnern fortschreitend, eine Stufenreihe organisch aufeinanderfolgender Beschäftigungen darböte, welche gleichermaßen eine immer mehr ausgebreitete und eindringende Herbeiziehung theoretischer Lehrsätze bedingten. Etwas anderes ist es mit den Zöglingen höherer Schulen; allein auch ihnen würde es nicht schaden, vielmehr nur nützen, wenn sie eine zeitlang, sei es auf einer Elementarschule, sei es in den untersten Klassen der höhern Schule selbst, erst einen solchen praktisch-theoretischen Unterricht genossen hätten, bevor sie zu dem systematisch-theoretischen übergingen.

Zehntes Kapitel.

Die Organisation des Arbeitsunterrichts nach pädagogischen Grundsätzen.

Soll der Arbeitsunterricht ein wesentlicher Teil unseres ganzen Unterrichts- und Erziehungssystems, wohl gar der Mittelpunkt desselben werden, so erwächst daraus den Freunden und Pflegern dieses Unterrichts die ernste Verpflichtung, denselben in einer dieser hohen Aufgabe würdigen Weise zu gestalten, zu gliedern, zu organisieren. Wenn ich auch dazu einen kleinen, bescheidenen Beitrag in Form einiger Andeutungen zu liefern unternehme, so thue ich dies — der ganzen Schwere eines solchen Beginnens mir wohl bewußt, — nicht ohne Zagen und nur in der Hoffnung, daß die gute Absicht mich entschuldigen werde. **In magnis et voluisse sat est!**

Wahrscheinlichkeit dagegen spräche, daß je mein Zögling den höhern Unterrichtsgang nehmen könnte, würde ich nicht klüglicherweise ganz auf ein so resultatloses Unternehmen verzichten und lieber einige wenige, für sich verständliche, in das Leben einschlägige Aufgaben als genügenden Unterrichtsstoff aus der Geometrie handhaben? Ist es nicht höchst tadelnswert, wenn statt dessen mit haarscharfen Definitionen und Euklidischen Grundsätzen ein für die Gegenwart unerfreuliches, für die Zukunft nutzloses Fundament gelegt wird? Selbst im Rechnen, diesem Haupttummelplatz der Methoden, fehlt es oft an dem Notwendigsten, der Sicherheit des Kopfrechnens, während man sich mit Kettenregeln, Proportionen und Dezimalbrüchen herumtreibt."

Nicht jede Beschäftigung der Jugend mit mechanischen Arbeiten kann als ein Arbeitsunterricht im vollen Sinne des Wortes betrachtet werden. So z. B. nicht die bloße Anlernung gewisser technischer Fertigkeiten zu einem ganz bestimmten einzelnen ökonomischen Zweck, wie etwa in jenen (wirtschaftlich höchst nützlichen) Klöppelschulen, welche seiner Zeit die sächsische Regierung an vielen Orten des Erzgebirges errichtete, um einen herabgekommenen wichtigen Erwerbszweig dieses Landesteils wieder zu heben, oder bei ähnlichen Veranstaltungen zur Einführung neuer Industriezweige an Stelle andrer, lebensunfähig gewordener. Auch die Industrieschulen des vorigen Jahrhunderts hatten, wie wir sahen, weit mehr bloß einen solchen ökonomischen, als einen eigentlich pädagogischen Zweck und Charakter.

Ungleich näher dem Ideal eines wirklichen Arbeitsunterrichts stehen schon jene Arbeitsschulen, welche Eitelberger als eine Vorstufe der gewerblichen Fachschulen mit den Lernschulen verbunden sehen möchte und welche, wenn ich ihn recht verstehe, in Österreich hier und da bereits eingerichtet sind. Denn hier wird nicht auf einen einzelnen ökonomischen Zweck hingearbeitet, sondern auf eine allgemeine, formale technische Vorbildung der Jugend für einen erst künftig von ihr zu wählenden Beruf des Handwerks oder des Kunsthandwerks.

Das Gleiche gilt von solchen Arbeitsschulen, welche (wie ihrer Zeit die Landgemeindeschulen im Holsteinischen) die ländliche Jugend für die Ackerbauschule oder die landwirtschaftliche Praxis vorbereiten.

Eine ähnliche praktische Vorbereitung dürfte auch von hohem Werte sein (in wirtschaftlicher und sozialer Beziehung) für die Jugend derjenigen Klassen unsres Volks, welche von Haus aus auf die bloße Handarbeit (in Fabriken oder sonst) angewiesen sind. Ihr könnte eine frühe Gewöhnung zur Arbeit, zur Ordnung, zur Pünktlichkeit, nebst der Erlernung größerer Geschicklichkeit der Hand und Übung des Auges, künftig einmal sehr zu statten kommen, da erfahrungsmäßig und der Natur der Sache nach der geschickte, pünktliche, ordnungliebende Arbeiter in den Stand gesetzt ist, sich leichter einen sichern Arbeitsverdienst zu verschaffen, als der, welcher ohne eine solche Gewöhnung in die Arbeit eintritt. Es ist wohl kein Zweifel, daß solchergestalt vorgebildete und erzogene junge Leute beiderlei Geschlechts von einsichtigen Arbeitgebern vorzugsweise gesucht und besser bezahlt werden würden.

Eine sofortige nutzbare Verwertung der Erzeugnisse des Arbeits-

unterrichts ist übrigens meiner Ansicht nach keineswegs gänzlich zu verwerfen oder gering zu achten; nur muß sie dem höhern pädagogischen Zwecke nachstehen und darf auf keinen Fall auf Kosten dieses letztern gesucht werden, wie das z. B. geschehen würde, wenn man die Zöglinge entweder immerfort nur mit denselben Arbeiten beschäftigen, oder diese Arbeiten gewissermaßen fabrikmäßig (mittels einer weitgetriebenen Arbeitsteilung) fertigen lassen wollte, welches Beides zwar den ökonomischen Nutzen der Arbeiten erhöhen, den pädagogischen dagegen verringern, wo nicht gar aufheben würde.

Allerdings kann auch in der nutzbaren Verwendung der Schularbeiten selbst ein gewisses pädagogisches Element liegen, und dieses sollte nicht ausgeschlossen werden. Die Freude, welche es dem Knaben gewährt, mit einer selbstgefertigten Papp- oder Schnitzarbeit, dem Mädchen, mit einem zierlichen Erzeugnis seiner Nadel Eltern, Verwandte, Freunde, einen Lehrer oder eine Lehrerin zu erfreuen, ist ein durchaus unverfänglicher und nicht zu mißachtender sittlicher Antrieb zu erhöhter Thätigkeit. Wenn das Bürgerhaus sich mit brauchbaren, geschmackvollen, vielleicht sogar kunstreichen Arbeiten des nachwachsenden Geschlechts schmückt (wie das in Schweden seit Einführung des Arbeitsunterrichts ziemlich allgemein ist), so wird dies dem Geist und der Sittte des Hauses sicherlich zu gute kommen. Wenn ferner die Zöglinge einer Schulwerkstatt durch Verwertung einzelner ihrer besonders gelungenen Arbeiten sich die Mittel zur Beschaffung ihres Arbeitsmaterials oder des Lehrgeldes, welches sie zahlen müssen, verschaffen und dadurch den Ihrigen eine Ausgabe ersparen würden, so dürfte auch darin etwas Unpädagogisches schwerlich gefunden werden. Ja selbst wenn sie auf diese Weise sich ein kleines Taschengeld sammelten, so wäre das nicht schlimm. Mit solchem selbsterworbenen Gelde wird die Jugend in der Regel rätlicher umgehen als mit dem mühelos und oft überreichlich von den Eltern empfangenen.*) Natürlich aber müßte dafür gesorgt werden, daß solche Verwendungen und Verwertungen der Schularbeiten nicht die Regel, sondern nur die

---

*) In den ehemaligen holsteinischen Landgemeindeschulen galt, wie Michelsen berichtet, folgende Regel: Kinder vermögender Eltern brachten das Arbeitsmaterial (bezw. wohl das Geld dafür) mit und gaben dafür die Fabrikate, die sie daraus fertigten, ihren Eltern; für die unvermögenden wurden die Materialien aus der Schulkasse angeschafft, wogegen auch die fertigen Arbeiten dieser anheimfielen. Auf das Andringen mehrerer Lehrer

Ausnahme bildeten, daß der pädagogische Gedanke, der den Hauptzweck der Schülerarbeit nicht so sehr in dem materiellen Nutzen des Arbeitsprodukts als in dem sittlichen Gewinn des Arbeitens selbst und der möglichsten Vollkommenheit der Arbeit sucht, immer der vorherrschende bliebe. Die Einrichtung, wonach ein Teil der Schülerarbeiten, und zwar die besten, der Modellsammlung der Anstalt verbleibt, hat gewiß viel für sich; ebenso jene, die wir an der Anstalt von Ruysselede kennen lernten, derartige Modellsammlungen und sonstige als Hilfsmittel für den Arbeitsunterricht selbst brauchbare Vorrichtungen, z. B. Pflanzen-, Steinsammlungen u. dgl., von der einen, vorgeschritteneren Anstalt an andre verteilen zu lassen, wodurch der wichtige soziale Gedanke des Zusammenwirkens in Förderung des allgemeinen Kulturwerkes fruchtbare Nahrung erhält. Nicht unbeachtenswert scheint mir auch der Gedanke, die Kräfte der jungen Arbeiter noch unmittelbarer auf eine gemeinnützige Weise zu verwerten, nämlich so, daß man etwa die Knaben bei gewissen Arbeiten an öffentlichen Anlagen, die Mädchen bei denen wohlthätiger Anstalten, z. B. Volksküchen, mit beschäftigte. Damit dürfte zugleich (ich knüpfe hier an den Vorschlag eines sehr tüchtigen Lehrers einer holsteinischen Arbeitsschule, Cabel, an) der weitere wichtige Zweck erreicht werden, daß die Knaben die von ihnen selbst mit gepflegten Anlagen als auch ihrem Schutze anvertraut betrachteten und nicht bloß selbst schonten, sondern auch nach Kräften vor Beschädigungen durch andre bewahrten — ein gewiß nicht unwichtiger sittlicher Vorteil, wenn man bedenkt, wie pietätlos leider jetzt oft unsre Jugend in Beziehung auf solche öffentliche Anlagen verfährt.

So viel über den ökonomischen Gesichtspunkt! Ein anderer, der hier in Betracht kommt, ist der gesundheitliche. Dieser ist natürlich sowohl bei der Auswahl der Arbeiten, als bei der Art ihrer Betreibung sorgfältig zu beachten. Man wird die Zöglinge keine gesundheitsgefährlichen Arbeiten vornehmen lassen, wie z. B. das früher wohl (auch von Blasche) empfohlene Glasschleifen, und man wird darauf zu sehen haben, daß sie die ihnen zugewiesenen nicht in einer ihrem

---

und Prediger ward den Armenkindern für ihre Arbeiten eine Vergütung zugestanden, und zwar in Sparkassenscheinen, die meistens bei der Konfirmation der Kinder ausbezahlt wurden. Nach der Instruktion für die Arbeitsschulen sollten die Fabrikate verkauft werden und der Erlös, nach Abzug von 10% für die Arbeitslehrerin, in den Schulfonds fließen.

Körper oder einzelnen Organen, namentlich den Augen, nachteiligen Weise betreiben.

Auch das versteht sich von selbst, daß, wie bei der gründlichen Erlernung jeder Fertigkeit, so auch hier methodisch (im technischen Sinne) verfahren, daß allmälig von dem Einfachern zu dem Zusammengesetztern, von dem Leichtern zu dem Schwerern fortgeschritten wird, daß also der kleine Papparbeiter zuerst mit dem Schneiden der Pappe, dem Falzen des Papiers, dem Gebrauche von Leim oder Kleister umgehen lernt, ehe er zur Fertigung wirklicher Arbeiten aus Pappe schreitet, ebenso der kleine Arbeiter in Holz, Thon u. s. f., daß gleichermaßen die Mädchen erst die einfacheren Nadelarbeiten üben und dann erst zusammengesetztere vornehmen; ferner, daß der Zögling nicht eher zu einem andern Arbeitsgebiet übergehen darf, als nachdem er in dem zuerst betriebenen eine ausreichende Fertigkeit und Sicherheit erlangt hat. Das alles, ebenso der Übergang von dem bloß Nützlichen zu dem zugleich Schönen, sind Vorbedingungen, die kein einsichtiger Leiter einer Arbeitswerkstatt vernachlässigen wird.

Allein mit alledem stehen wir gleichsam erst im Vorhof der ebenso wichtigen als schwierigen Frage: wie ist der Arbeitsunterricht zu organisieren, damit er seinen pädagogischen Zweck erfülle, wie ist die Auswahl, die Aufeinanderfolge oder auch das gegenseitige Ineinandergreifen der einzelnen Arbeiten einzurichten, damit dieselben nicht bloß eine richtige Ausarbeitung, Übung und Ausbildung des Körpers und seiner Hauptorgane (nach der gesundheitlichen und der technischen Seite hin), sondern auch eine stetig fortschreitende geistige und sittliche Vervollkommnung des Zöglings herbeiführen?

Hier nun werden wir immer von neuem hingewiesen auf die Bedürfnisse des Lebens, für welches die Schule eine Vorbereitung und Vorbildung sein soll, und zwar vorzugsweise natürlich des weltlichen, bürgerlichen Lebens; hier werden wir wieder erinnert an jenen trefflichen Ausspruch unseres großen Reformators, der da sagt: „Wenn man der Schulen auch nicht bedürfte um Gottes willen, so wäre doch Ursache genug, die allerbesten Schulen für Knaben oder Mädchen aller Orten aufzurichten, auf daß die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten Haus, Kinder und Gesinde. Solche Männer müssen aus Knaben werden, und solche Frauen aus Mägd-

lein," der dann aber als Drittes noch ausdrücklich das „Handwerk" hinzufügt und so in der allerzutreffendsten Weise die drei großen Lebensgebiete bezeichnet, in welche jeder junge Erdenbürger hineinwachsen, auf welche er daher auch rechtzeitig vorbereitet werden muß: die Familie, den Beruf und das Gemeinwesen.

Die Frage ist nun: wie kann die Vorbereitung auf diese drei Lebensverhältnisse mittels der Erziehung — also hier mit Hilfe des Arbeitsunterrichts — auf eine ungezwungene, natürliche, gleichsam sich von selbst ergebende Weise geschehen?

In dieser Beziehung nun haben die geschlossenen Anstalten, welche ihre Zöglinge nicht bloß während der Lehrstunden, sondern den ganzen Tag über unter ihrer Leitung haben, einen großen Vorteil vor den andern Schulen voraus. Sie stellen selbst ein in sich geschlossenes Haus- und Familienwesen dar und können daher auf die ungezwungenste Weise alle die Beschäftigungen gleichsam vorbildlich bei sich einführen, welche in der wirklichen Familie vorzukommen pflegen, wie wir das an den oben (S. 11 ff.) angeführten Beispielen der Fellenbergschen Anstalt, des Rauhen Hauses, der Anstalten zu Ruysselede und Mettray, des Victoria Asylum u. a. gesehen haben. Sie können ihren Zöglingen wenigstens einen großen Teil der Verrichtungen überweisen, welche im Hause unter die Familienglieder und Dienstboten verteilt zu sein pflegen, können sie zur Befriedigung der Bedürfnisse des Hauswesens und ihrer eignen durch die Betreibung von allerhand Handwerken, Garten-, Feldarbeiten u. dgl. beitragen lassen, können sie auch wohl anleiten, durch Verwertung ihrer Arbeitsprodukte die Mittel zur Erhaltung der Anstalt oder ihrer selbst zu beschaffen u. s. w. Bei größerer Ausdehnung (wie z. B. zu Ruysselede mit seinen 500 Zöglingen), bilden solche Anstalten sogar eine Art von kleiner Staatsgesellschaft und können manche der Vorkommnisse einer solchen (z. B. die Bildung freier Genossenschaften zum gemeinsamen Betrieb gewisser Arbeiten), ohne alle Künstelei bei sich einführen.

Im Allgemeinen bin ich kein Freund solcher geschlossenen Anstalten, zumal für das frühere Kindesalter, und ich möchte zu einer Vermehrung derselben selbst um den Preis nicht raten, daß dadurch die Einführung des Arbeitsunterrichts erleichtert werden könnte. Indes, wo nun einmal aus irgend einem Grunde zu diesem Nothbehelf hat gegriffen werden müssen, (besonders auch bei Waisen und verwahr-

losten Kindern) da sollte eine solche Anstalt die hochwichtige Pflicht, die sie damit übernommen hat, die Familie so viel als möglich ihren Zöglingen zu ersetzen, auch in der Richtung üben, daß sie dieselben durch ein wohleingerichtetes Arbeitssystem für ein geordnetes Berufs- und Familienleben erzöge.

Ganz besonders wäre ein solches Bestreben den geschlossenen Mädchenbildungsanstalten ans Herz zu legen, teils weil diese häufiger und zahlreicher sind als die für Knaben, teils weil bei Mädchen die Vorbildung fürs Haus und für die Familie die weitaus wichtigste ist. Hier sollte überall die praktische Heranbildung der jungen Mädchen zu künftigen Hausfrauen (wie in jenen englischen Anstalten, von denen S. 18 ff. die Rede war), von früh an begonnen und in planmäßiger Stufenfolge bis zu ihrem Austritt aus der Anstalt fortgesetzt werden, ja auch ihre Heranbildung zu künftigen Pflegerinnen und Erzieherinnen eines jüngern Geschlechts. Letzteres könnte wohl am zweckmäßigsten durch eine organische Verbindung einer solchen Anstalt mit einem Kindergarten oder einer Kinderbewahranstalt geschehen, wie eine derartige Verbindung z. B. bei der Anstalt „Frauenschutz" in Dresden besteht. Ob daselbst der hier angedeutete Zweck wirklich verfolgt wird, die ältern weiblichen Zöglinge durch öftere Mitwirkung im Kindergarten praktisch zur Beobachtung und Behandlung der kindlichen Natur anzuleiten, weiß ich nicht.*) Eine solche praktische Beschäftigung mit Angelegenheiten der Hauswirtschaft, des Gartens, der Kinderpflege und Erziehung wäre sicherlich für die jungen Damen aller Stände ungleich ersprießlicher als alle noch so geistreichen Vorträge über Physik, Chemie, Litteratur, ja auch über Psychologie und Pädagogik — Vorträge, die, ohne eine mindestens ihnen zur Seite gehende praktische Übung, in der Regel wohl das Schicksal der meisten

*) So viel mir bekannt, war ursprünglich bei Einrichtung der mit dem „Frauenschutz" verbundenen Mädchenschule allerdings der Gedanke vorherrschend (der ja auch ganz den, mehrfach von mir hier zitierten, aufgeklärten pädagogischen Anschauungen des Frl. Amalie Marschner, der hochverdienten Gründerin und langjährigen Hauptleiterin dieser Anstalt, entsprach), die jungen Mädchen durch Beteiligung an der Hauswirthschaft und auch wohl am Kindergarten praktisch in die Berufspflichten ihres künftigen Lebens einzuführen. Allein ich glaube gehört zu haben, daß man von diesem, gewiß sehr richtigen Plane hat abstehen müssen, weil (ebenso wie in Keilhau) die Erreichung des geforderten theoretischen Lehrziels alle Zeit in Anspruch nahm.

solcher rein theoretischen Lehranweisungen teilen mögen, das nämlich, bald vergessen zu werden.

Die gewöhnliche, nichtgeschlossene Schule entbehrt nun allerdings jenen Vorteil der geschlossenen Anstalten, in sich selbst ein kleines Hauswesen und Familienleben darstellen zu können; für sie ist es daher schwieriger, auf eine ungezwungene Weise den künftigen Bedürfnissen des Lebens mit Hilfe eines organischen Arbeitsunterrichts entgegen- und beizukommen.

Von einer Seite her bietet sich indessen auch ihr ungesucht eine Anknüpfung für eine praktische Thätigkeit ihrer Zöglinge, und zwar für eine sehr mannigfache und organisch gegliederte — nämlich in einer Beschäftigung derselben mit der Natur. Es war jedenfalls ein glücklicher Gedanke, den ein österreichischer Lehrer, Dr. Erasmus Schwab, nicht bloß anregte, sondern mit aller Energie und, wie es scheint, mit bestem Erfolg zur That zu machen wußte, der Gedanke, den „Schulgarten“ wieder in den Vordergrund des Arbeitsunterrichts zu stellen.*) Um so erfreulicher, als der Urheber dieses Gedankens Direktor einer „gelehrten“ Schule ist, des Mariahilfer Kommunal-, Real- und Obergymnasiums in Wien. Schwab will den Arbeitsunterricht überhaupt und speziell den Schulgarten zu einem erzieherischen Mittel machen, letzteren insbesondere in den Mittelpunkt des Unterrichts in der Naturkunde stellen.**) Der Schulgarten soll für diesen Unterricht das greifbare Anschauungsmaterial liefern; hier sollen Schüler und Schülerinnen den Bau und das Wachstum der Pflanzen durch die eigne Pflege solcher kennen lernen, sollen im „Nutzgarten“ und in der „Baumschule“ die nützliche, im „Ziergarten“ die das Schönheitsgefühl befriedigende Seite der Vegetation kennen lernen; ja er geht so weit, mit dem Schulgarten sich auch „Bruthecken“, und „Nistplätze“ für Vögel, Bienenzucht u. s. w. verbunden zu denken. In den Schulgarten soll auch der Turnplatz verlegt, im

*) Ich muß hier und an einigen andern Stellen dieses Kapitels schon dem folgenden Kapitel vorgreifen, worin die neuesten Bestrebungen zur Einführung des Arbeitsunterrichtes im Zusammenhange dargestellt werden sollen.

**) Schwab „Der Schulgarten“, 1873 (4. Auflage 1876) und „Anleitung zur Ausführung von Schulgärten“ in dem 14. Jahresbericht des Mariahilfer Gymnasiums 1878. Wie Rißmann a. a. O. S. 73 mitteilt, ist das Schwabsche Schriftchen bereits ins Polnische, Böhmische, Kroatische, Italienische, Englische u. s. w. übersetzt.

Schatten der Bäume sollen die Turngeräte angelegt werden, damit auch im Sommer ohne Gefahr für die Gesundheit der Schüler im Freien geturnt werden könne. Die Arbeiten im Schulgarten verteilt er an die kleinern und größern Zöglinge, an die Mädchen wie an die Knaben — je nach ihren Kräften, ihren vorherrschenden Eigenschaften und Neigungen, so daß von selbst eine Gliederung fortschreitender Beschäftigungen sich ergibt — zum größern Teil im Freien, zum Teil aber auch (wie das Schnitzen von Stäben und von Namentäfelchen für die Pflanzen, das Flechten von Schutzkörben für die Bäume u. s. w.) in der zum Schulgarten gehörenden Werkstatt.

Ist schon die Kühnheit überraschend, womit Schwab diese, sicherlich sehr gesunde, aber doch, zumal in der Ausdehnung, die er ihr gibt, anscheinend schwer ausführbare Idee auf die Tagesordnung stellte und vertrat, so sind noch überraschender und höchst erfreulich die praktischen Erfolge, die derselbe damit, nach Rißmanns Bericht,*) — zunächst allerdings nur in seinem Vaterlande Österreich — erzielt hat. Wie Rißmann mitteilt, wären bereits 1879 in Österreichisch-Schlesien allein 220 derartige Anstalten entstanden, zu deren Einrichtung und Erhaltung die kaiserliche Regierung bedeutende Beisteuern verwilligt hätte. Davon hätten 150 ein entsprechend eingerichtetes „Versuchsfeld," 192 eine gut gepflegte Baumschule, 60 auch Vorrichtungen für Bienenzucht gehabt. Die meisten Schullehrerseminare Österreichs besäßen ebenfalls Schulgärten. Damit darf sich meines Wissens allerdings unser Deutschland nicht messen. Der Schulgarten als eine organische Einrichtung zur Unterstützung und Ergänzung der Lernschule (vollends in der von Schwab in Aussicht genommenen und wie es scheint in Österreich schon vielfach verwirklichten Ausdehnung auf Versuchsfeld, Baumschule, Bienenstand rc.), dürfte im deutschen Reiche wohl nur sehr vereinzelt sich vorfinden. Wir haben uns in dieser Beziehung schon vordem von andern Ländern, wie Schweden und Frankreich, und nun auch von dem stammverwandten Österreich überflügeln lassen.**) In einem 1848 verfaßten Entwurf zu einem Schulgesetz für das Königreich Sachsen hieß es: „Der Schulgarten ist auf dem Lande überall, wo möglich auch in der Stadt zu beschaffen und für den Anbau und

*) A. a. O. S. 73.

**) In Schweden gab es, nach Rißmann S. 72, schon 1871 bei 7528 Landschulen gegen 2000 guteingerichtete Schulgärten; in Frankreich besaßen 1876 von 59021 öffentlichen Elementarschulen 27958 ähnliche Einrichtungen.

die Pflege der gewöhnlichsten Gemüse- und Blumenarten durch die Kinder selbst einzurichten.“ Allein, wie dieser Entwurf überhaupt, so ist auch die darin enthaltene Idee eines Schulgartens unausgeführt geblieben. In einzelnen thüringischen Staaten, z. B. Weimar, wurden früher die Seminaristen in der Obstbaumzucht unterwiesen, um diese sodann als Lehrer auf dem Lande auszubreiten; indes war dabei wohl mehr ein unmittelbar ökonomischer, landwirtschaftlicher, als ein pädagogischer Gesichtspunkt vorherrschend. Auch weiß ich nicht, ob die Einrichtung noch besteht. In Würtemberg und Hessen sind Schulgärten mit den Seminarien verbunden.

Zuzugeben ist, daß die Beschaffung eines für erziehliche Zwecke ausreichenden Schulgartens vielerorten schon auf dem Lande nicht leicht, in den Städten, zumal den größeren, mit bedeutenden Schwierigkeiten und finanziellen Opfern verbunden sein würde. Aber ebenso gewiß scheint mir, daß, wenn diese Opfer gebracht werden könnten, dieselben wohl angewendet sein würden. Die Beschäftigung mit der Natur hat vor andern mechanischen Arbeiten das voraus, daß, während bei letzteren ein, dem Schüler selbst plausibel zu machender, bestimmter Zweck immer erst gefunden werden muß, damit die Arbeit nicht in bloße Spielerei ausarte (was nicht immer ganz leicht ist), bei den Arbeiten im Garten dieser Zweck und der daraus entspringende Reiz zur Thätigkeit sich ganz von selbst ergibt. Wenn das Kind den von ihm gesäten Samen aufgehen, die von ihm gepflegten Pflanzen kräftig erblühen, die von ihm begossenen Sträucher und Bäume Früchte tragen sieht, so fragt es nicht, wozu das alles diene: die Freude an dem Erfolge seiner Thätigkeit in Unterstützung der Natur ist ihm Belohnung für diese Thätigkeit und Anspornung zu weiterer Kraftanstrengung genug. Auch die Aufeinanderfolge und Steigerung der Arbeiten ist durch den sich stufenartig vollziehenden Naturprozeß selbst gegeben, der die Anwendung verschiedener Grade teils körperlicher Kraft, teils geistiger Gewandtheit, Kenntnis und Aufmerksamkeit erheischt.

Die Einrichtung, welche in den holsteinischen Schulgärten bestand, daß ein Teil des Schulgartens, beziehentlich seiner Erträgnisse, dem Lehrer gehörte, scheint mir ganz zweckmäßig. Ein andrer Teil könnte dann wohl an die Zöglinge zum eignen Betriebe vergeben werden, jedoch so, daß sie sich diesen Besitz durch vorherige gewissenhafte Bearbeitung des dem Lehrer gehörenden Stückes verdienen, daß sie ferner dessen Rat bei der Bearbeitung ihrer eigenen Stücke einholen und von

ihren Arbeiten darauf ihm Rechenschaft ablegen müßten. Sie würden dadurch lernen, einerseits selbständig, andrerseits doch immer nur nach sorgsamer Überlegung zu handeln. Auch ein Zusammewirken mehrerer Zöglinge oder eine gegenseitige Hilfeleistung bei diesen Arbeiten wäre zu unterstützen, denn damit würden die ersten Keime des so wichtigen Assoziationstriebes in der Seele der Zöglinge erschlossen und gepflegt, eine wichtige Vorbildung fürs dereinstige praktische Leben.*) Ferner knüpfe ich an das an, was ich oben bei andrer Gelegenheit gesagt habe, daß die etwas reifere Schuljugend wohl in zweckmäßiger Weise benutzt werden könnte, um unter Aufsicht und Leitung ihrer Lehrer bei der Anlegung, Pflege und Unterhaltung solcher Anpflanzungen zu helfen, welche der Gemeinheit angehören und zum allgemeinen Nutzen oder Vergnügen dienen, wie Promenaden, Blumen- und Parkanlagen, öffentliche Baumpflanzungen u. dgl. m., indem sie dadurch Achtung vor solchen öffentlichen Anlagen lernen und den, leider noch immer so häufigen, empörenden Leichtsinn in Beschädigung derselben ablegen würde.**) Auch die Idee des holsteinischen Lehrers Cabel (von welcher Michelsen berichtet), dürfte nicht ohne weiteres

*) Ich will beispielsweise nur auf einen vielleicht dadurch zu erzielenden Nutzen hinweisen. In der Schweiz bestehen seit lange sogenannte Milchwirtschaften, Assoziationen der kleinen Viehzüchter zur gemeinsamen Bereitung und Verwertung von Butter und Käse. Bei uns gibt es deren meines Wissens nicht, selbst nicht in solchen Gegenden, wo die Bodenbeschaffenheit sich zur Erzeugung guter Futterkräuter, also zur Bereitung von Butter und Käse vorzugsweise eignet, z. B. im sächsischen Erzgebirge. Es fehlt eben unserer Bevölkerung noch der Sinn und die Gewöhnung industrieller Assoziation.

**) „Es gibt eine Menge Feldraine, Gemeinde- und wüste Plätze, die unbeschadet der untern Frucht, ja oft zur Verbesserung des Bodens oder zur Verschönerung des Platzes, noch viel Fruchtbäume tragen könnten. Es dürften daher namentlich die Schullehrer auf dem Lande anzuweisen und zu belehren sein, Baumschulen zu pflegen und auf die geeignete Anpflanzung Bedacht zu nehmen. Ich nehme an, daß bei der Baumschule an öffentlichen Plätzen dann auch die Schulknaben der ersten Klasse mit thätig sein müßten. Diese würden dann nicht nur darüber belehrt und angewiesen, sondern auch frühzeitig darauf hingeleitet, für gemeinnützige Zwecke etwas zu thun, sie würden zugleich gewahren, wie viel Zeit und Geduld dazu gehört, ehe die Frucht einer langen Bemühung zu genießen ist, und die mutwilligen Frevel an Bäumen und Forsten würden gewiß durch eine solche frühzeitige Erkenntnis bedeutend abnehmen." (A. Marschner, „Die erziehlihen Einflüsse des Lebens auf den Armen.") Das stimmt zu den von Michelsen in dieser Richtung mitgeteilten Erfahrungen.

abzuweisen sein, daß die ältern Schüler unter Anleitung des Lehrers die Pflege von Bäumen und andern Pflanzungen in Privatgärten übernehmen könnten. Dadurch würde abermals eine wichtige soziale Idee, die der Teilung der Arbeit und des Bedürfnisses gegenseitiger Hilfeleistung, der Jugend in handgreiflicher Gestalt vor Augen geführt und zum Bewußtsein gebracht. Selbst die Schulen benachbarter Ortschaften könnten bei solchen öffentlichen Arbeiten, z. B. Baumpflanzungen an Vizinalwegen u. s. w., gemeinsam thätig sein. Zugleich ließe sich dadurch der Kreis der den Kindern beizubringenden landwirtschaftlichen Erfahrungen immer weiter ausdehnen.*)

---

*) Für die obigen, schon in der ersten Auflage dieser Schrift (1852) von mir ausgesprochenen Gedanken finde ich eine mir höchst erfreuliche Bekräftigung in einem amtlichen Gutachten, welches der Referent im elsaß-lothringischen Ministerium, Herr Fr. W. Toussaint, über die Frage der Schulgärten erstattet hat. Darin sind folgende, mit dem von mir Gesagten durchaus übereinstimmende Grundsätze niedergelegt (s. „Nord-West“, No. 31. von 1882):

„Der in allen größern Landgemeinden im Anschluß an die Ortsschule eingerichtete Hausgarten des Lehrers soll einer der Berührungspunkte sein, an welchem sich, bei geregelter pädagogischer Anleitung, die Jugend der ganzen Dorfgemeinde schon während der Schulzeit mit der Natur des Bodens bekannt machen kann, den sie später bearbeiten soll ... Das Schöne muß mit dem Nützlichen sich hierbei verbinden, damit den Kindern für die ganze Zeit ihres Lebens dieser Garten als nachahmungswürdiges Beispiel stets vor der Seele schwebe und ihnen unwillkürlich der Sinn für Schönheit und Nützlichkeit in alle ihre Handlungen gelegt werde, welche sie mit dem praktischen Leben verbinden ... Der Hausgarten des Lehrers wird ein dauerndes Lehrmittel nicht blos für die Kinder, sondern für die ganze Ortsgemeinde sein; er muß daher auf Kosten der Gemeinde angelegt und unterhalten werden; die Erträge der Gemüsebeete, des Bienenhauses, der Beerensträucher fallen dem Lehrer zu, der Ertrag der Baumschule fließt in die Gemeindekasse ... Es ist Sorge zu tragen, daß alle öffentlichen Wege und Feldwege in der Gemarkung allmälig mit fruchttragenden Obstbäumen besetzt werden ... Es dürfte sich empfehlen, die fleißigsten der älteren Knaben und Mädchen zur Bearbeitung des Gartens heranzuziehen, denselben auch einzelne Beete zur Selbstpflege zu übergeben, wobei dann mit größter Leichtigkeit vom Lehrer die gesamte Physiologie des Pflanzenlebens, die Physik und Chemie des Bodens, die culturliche Pflege der Pflanzen so zu sagen an lebenden Bildern den Kindern erläutert werden kann ... Bei der Pflege und dem Studium der Obstcultur und der Bienenzucht lassen sich zugleich so viele sittliche Momente mit dem Unterricht in der Schule verbinden, daß es in der That auffallen muß, warum man bisher erst in so wenigen Staaten diesem wichtigen Gegenstande von Seiten der Pädagogen und der Schuldirektoren die gebührende Berücksichtigung zugewendet hat. (Hier folgen Bemerkungen über die dadurch zu erzielende Schonung der Anpflanzungen,

Wenn das bisher Gesagte vorzugsweise vom platten Lande und vielleicht von den kleinen, ackerbautreibenden Städten gilt, so dürften in den größern Städten wieder andre Gelegenheiten zu einer gemeinnützigen, daher sittlich und sozial bildenden Thätigkeit der Schuljugend sich darbieten. Wohl in jeder größern Stadt und selbst in vielen kleinen gibt es eine und andere allgemeine Anstalt, welche mannigfacher Handreichungen und Hilfeleistungen bedarf, sei dies nun eine Krankenanstalt oder eine Speise- und Bekleidungsanstalt für Arme oder sonst etwas dergleichen. Solche Anstalten könnten zu den Arbeitsschulen in nähere Beziehung dergestalt gebracht werden, daß die Kräfte dieser letztern für jene mit verwendet würden. In Holstein fand eine solche Verbindung wenigstens annähernd statt. Für die Kranken- und Speiseanstalt z. B. würden nicht allein die Zöglinge der Schule einen Teil des nötigen Materials an Gemüsen, Früchten u. dgl. m. aus ihrem Schulgarten liefern oder durch Bestellung der zu diesen Anstalten selbst gehörenden Grundstücke gewinnen können, sondern es würde auch beim Zurichten dieser Stoffe, beim Kochen, beim Einmachen von Früchten, beim Reinigen der Geschirre und ähnlichen Verrichtungen mehr namentlich der weibliche Teil der Jugend allerhand nützliche Dienste leisten können, welche zugleich ebenso viele treffliche Vorübungen wären für den eigenen künftigen Hausstand oder den Beruf der Mädchen als Dienstmädchen, Köchinnen, Wirtschafterinnen. Für die Bekleidungsanstalt könnten die Mädchen nähen, stricken, flicken, waschen u. s. w.

Auch eine Verbindung mit Kindergärten und Kinderbewahranstalten — behufs praktischer Vorbildung der heranwachsenden Mädchen für ihren dereinstigen Beruf als Mütter oder als Erzieherinnen — dürfte für die nichtgeschlossene Arbeitsschule ebenso gut möglich sein, wie für die geschlossene, sobald nur von beiden Seiten das nötige Entgegenkommen gezeigt würde.

So gibt es mannigfaltige Wege und Mittel, wie sich die praktischen Beschäftigungen teils der Natur und ihrer uns allseits umgebenden schaffenden Thätigkeit, teils der Kultur und ihren vielerlei Verhältnissen,

---

ebenso wie der Vogelnester, die ganz mit den von mir gemachten übereinstimmen.) „Daß die Pflege der praktischen Studien," heißt es weiter, „sich mit den sonstigen, wissenschaftlichen Arbeiten der Zöglinge des Lehramts (der Seminaristen) recht gut verbinden ließe, beweisen die im Königreich Würtemberg bestehenden obligatorischen Einrichtungen dieser Art."

insbesondere auch denen eines größeren Gemeinwesens, organisch einfügen, wie sie in jener und dieser Richtung Körper und Geist, namentlich aber den Charakter der Jugend kräftigen und entwickeln, wie sie das junge Geschlecht mit allerhand gemeinnützigen und sozialen Ideen, welche später im Leben Frucht tragen werden, vertraut machen können, — immer nur vorausgesetzt, daß man von allen Seiten den guten Willen hat, diese Bestrebungen zu unterstützen, und daß man sich von den Vorurteilen loszumachen vermag, welchen alles Neue, Ungewohnte so leicht begegnet. Es mag ja freilich auf den ersten Blick einem Lehrer der heutigen Lernschule unfaßlich scheinen, wie es denkbar sei, daß er, statt vom Katheder herab und in dem wohlgehüteten Lehrzimmer seine Stunden ordnungsmäßig abzuhalten, mit seinen Schülern im Garten arbeiten, Beete abtreten, Blumen züchten, Bäume pflanzen, oder in Feld und Wald umherstreifen und allerhand scheinbar profane Geschäfte treiben sollte. Allein der Abstand dieser neuen (übrigens schon vielerorten versuchten und erprobt befundenen) Bildungsmethode von der jetzt herrschenden ist nicht größer, ja kaum so groß wie der dieser letzteren von derjenigen, welche vor 100 oder 200 Jahren in unseren Schulen betrieben ward, und wenn wir jetzt nicht begreifen, wie man an dieser alten Methode so lange festhalten konnte, so wird früher oder später eine Zeit kommen, wo es ebenso unbegreiflich erscheinen dürfte, wie man gegen diese jetzt noch neue und angeblich unausführbare Methode sich so lange habe sträuben können.

Bei den Werkstattsarbeiten freilich scheint es auf den ersten Blick weniger leicht, als bei den Arbeiten in der freien Natur, eine derartige unmittelbare Beziehung zu einem bestimmten Zwecke der einzelnen Arbeit herauszufinden und dem Zöglinge anschaulich zu machen, so daß diesem die Arbeit selbst dadurch zu einer Sache freier Wahl und Neigung würde. Und doch ist gerade das eine Hauptsache beim praktischen Unterricht. Denn darin soll er sich ja wesentlich von dem herkömmlichen Lernunterricht unterscheiden, daß er nicht, wie dieser, dem Kinde aufgedrungen zu werden braucht, vielmehr dessen eigner Neigung entgegenkommt. Nun geschieht dies zwar einigermaßen schon insofern, als die praktische, mechanische Arbeit an sich dem Thätigkeitstriebe des Kindes mehr entspricht, als die Beschäftigung mit abgezogenen (abstrakten) Vorstellungen und Erkenntnissen. Allein ganz ausreichend ist das doch nicht. Die Kinder sind unerbittliche Logiker. Wenn ihnen ein Stoff gegeben wird, aus welchem sie irgend etwas fertigen sollen, so

fragen sie ganz gewiß: „was soll denn damit werden, wenn es fertig ist?“ Um sich zu der idealen Höhe des Goetheschen Ausspruchs zu erheben: „Das Machen war doch gar so schön“ — dazu sind sie zu sehr (wie Goethe selbst ein andres mal treffend bemerkt) Realisten. Nun soll ihnen (in der Regel wenigstens) nicht gesagt werden: „die Arbeit, die du machst, ist zum Verkauf bestimmt;“ ebenso wenig kann man zumal den jüngeren Zöglingen die Arbeit etwa schon als eine Vorbereitung für einen bestimmten Beruf darstellen, denn auch das würden sie nicht verstehen. Es gilt also, dem kleinen Arbeiter ein solches Interesse an seiner Arbeit zu verschaffen, daß, neben der Freude am Arbeiten selbst, an der Äußerung des ihm innewohnenden Thätigkeitstriebes, auch das fertige Arbeitserzeugnis ihm Freude mache, indem es einen Zweck erfüllt, der ihm von Natur sympathisch ist.

Es fragt sich: wie ist ein solches natürliches Interesse zunächst des noch kleineren Schülers an seiner Arbeit und an deren Erzeugnis zu gewinnen?

Im Kindergarten (an den sich die Arbeitsschule möglichst organisch anschließen soll) sind Arbeit und Spiel noch gewissermaßen Eins. Das Stäbchenlegen, Falten, Flechten, Bauen mit Bausteinen u. s. w. dient dem Kinde als Spiel, während es doch auch seinen Thätigkeitstrieb befriedigt und entwickelt. Dies ließe sich vielleicht auf den untersten Stufen des Arbeitsunterrichts (mit den 6—7 jährigen Knaben und Mädchen) fortsetzen, nur in erweiterter Form (etwa nach der „Arbeitsschule“ von Seidel und Schmidt oder ähnlichen Vorbildern). Der Formen- und Schönheitssinn der Kinder könnte dabei zugleich ausgebildet werden, wenn auch nicht eben nach der etwas schematischen Methode Fröbels. Aber auch die erwachseneren Kinder — von 8, 9, ja auch 10—12 Jahren — treiben noch allerhand Spiele, zu denen es mannigfacher Hilfsmittel und Werkzeuge bedarf. Es würde mir nun ganz naturgemäß erscheinen, wenn ein Zögling dergleichen Hilfsmittel, sei es für sich selbst, sei es für seine jüngeren Geschwister, in der Werkstattt anfertigte. Das gäbe schon eine ganze Reihenfolge leichterer und schwererer Arbeiten — von der Windfahne, dem Drachen und andren Dingen an,*) mit denen die Kleinen spielen und die leicht zu beschaffen sind, bis zu den Kreiseln, den Kugeln und Stäben für das Crocketspiel u. a. m., deren Anfertigung schon größere Kraft und

*) S. die Beschreibung und bildliche Erläuterung des Fertigens derartiger Spielsachen in Barths und Niederleys „Schulwerkstatt“ Seite 160.

Geschicklichkeit erfordert. Manches herkömmliche Spielzeug würde dabei vielleicht auch verbessert, manches wohl gar neu erfunden, und so würde ein wichtiger Trieb der menschlichen Natur, der Verbesserungs- und Erfindungstrieb, in Bewegung gesetzt. Auch das sittliche Moment wäre nicht zu unterschätzen, das für den kleinen Zögling in dem wohlthuenden Gefühle läge, er könne die Werkzeuge zum Spiel für sich und Andere selbst schaffen, brauche sich solche nicht schenken oder kaufen zu lassen.*)

Ein andres natürliches Lebensverhältnis, welches den Thätigkeitstrieb der Jugend zu mannigfachen Arbeiten herausfordert, und zwar schon in einem frühern, aber ebenso auch noch in einem spätern Alter, ist das Verhältnis des Zöglings zum Elternhause. Mutter oder Schwester brauchen Zwirnwickel: das Söhnchen und Brüderchen hat die Freude, ihnen solche machen zu können. Es fehlt an Lichtmanschetten: in einfacher, doch dem Zweck dienender Art lassen sich solche selbst von noch sehr jugendlichen Arbeitern und Arbeiterinnen fertigen.**) Der größere und schon geübtere Knabe kann den Vater mit einem kunstreich gearbeiteten Lichtschirm für seine Studierlampe überraschen. Und so giebt es vielerlei Arbeiten in Papier, Pappe, Holz, Metall, Thon, einfache und zusammensetzte, leichte und schwerere, mit denen die Werkstattjugend zunächst das elterliche Haus, dann das des Lehrers und des einen oder andern Familienfreundes auszustatten vermag.***) Wie groß nur allein die Manigfaltigkeit der Holzarbeiten für diesen Hausgebrauch ist, lehrt das schwedische Slojdseminar zu Nääs mit seinen wohl über 50 Modellen solcher Arbeiten. Mögen immerhin unsre deutschen Verhältnisse zu einer so starken Entwicklung des Haus-

---

*) In einem Vortrage des Waisenhausdirektors Voß in Elberfeld, der überhaupt viele treffliche Winke aus einer offenbar langjährigen pädagogischen Erfahrung heraus enthält, finde ich den obigen Gedanken in äußerst drastischer Weise so ausgedrückt: (S. „Deutsche Schulpraxis" Nr. 3 von 1883): „Spielsachen kann auch der sechsjährige Knabe gebrauchen, und er hat das Naturrecht in seinem Schaffenstriebe, sich solche anzuschaffen. Das einfache Spielzeug, welches der Knabe sich selbst anfertigt, ist das beste; das für vieles Geld von der Mama gekaufte wirft er bald in die Ecke."

**) S. Barth und Niederley a. a. O.

***) Auch darauf weist Voß (a. a. O.) hin, indem er zu den Gegenständen des Handfertigkeitsunterrichts mit in erster Linie „die das Heim verschönernden" rechnet. Er sagt: „Der kleinen zier- und nützlichen Gegenstände sind hunderte, und an ihnen kann der Schönheitssinn in Formen und Farben sich vielfach bilden."

fleißes wie in Dänemark oder Schweden weniger angethan sein, so bleibe ich doch dabei, daß, wenn unser Bürgerhaus sich mit allerhand solchen Arbeiten von der Hand seiner eigenen Angehörigen schmückte, die Rückwirkungen davon auf den sittlichen Geist des Hauses und die Weckung und Veredlung des Sinnes für die gute deutsche Gewerbs- und Kunstgewerbsarbeit keine ungünstigen sein würden und daß unser Handwerk selbst, statt dazu scheel zu sehen, sich dessen nur freuen könnte.

Daß, wo es im Schulhaus irgend etwas auszubessern oder zu erneuern gäbe, was für die Kräfte der Schüler nicht zu schwer wäre, diese sich beeifern würden, einen solchen Schaden oder Mangel durch ihre eigenen Anstrengungen auszugleichen, betrachte ich als selbstverständlich. Ebenso könnten gemeinnützige Vereins- und Gemeindeanstalten aller Art den Schulwerkstätten allerhand Gelegenheit bieten, zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse nach Kräften etwas beizutragen.

Läßt sich so für die früheren Stufen des Arbeitsunterrichts (zum Teil auch schon für die späteren) in der oben bezeichneten Weise ein mannigfacher Arbeitsstoff gewinnen, der für die jugendlichen Arbeiter (Knaben und Mädchen) seiner Natur und Bestimmung nach interessevoll und sympathisch wäre, so tritt in den höhern Stadien (also etwa in den obern Klassen der Volks- und Bürgerschule, so wie in den Realschulen und Gymnasien) ein anderes Interesse in den Vordergrund, welches zum Regulator und Hebel der Arbeiten gemacht werden kann. Allmälig werden sich (wie das im siebenten Kapitel angedeutet ist) durch den Arbeitsunterricht selbst die Fähigkeiten und Neigungen der Zöglinge für den künftigen Lebensberuf entwickeln und fixieren. Die einen werden sich für eine mehr praktische Laufbahn, ein Handwerk, ein Kunstgewerbe, eine Kunst oder eine ländliche Beschäftigung, die andern für eine wissenschaftliche Thätigkeit bestimmen. Bei den erstern dürfte es dann an der Zeit sein, die Arbeiten mehr und mehr diesem bestimmten praktischen Berufe anzupassen und entgegenzuführen, um so den Übergang aus den allgemeinen Bildungsanstalten in die speziellen Fachschulen für Handwerke, Kunstgewerbe, Künste, desgleichen in die Ackerbauschulen oder für die landwirtschaftliche Praxis zu gewinnen. Bei denen dagegen, die einen wissenschaftlichen Beruf ergreifen wollen und deren weitere Bildung demgemäß eine vorwiegend wissenschaftliche sein muß, träte nun der Arbeitsunterricht naturgemäß in die Stellung eines das systematische Wissen unterstützenden, ihm allerhand Hilfsmittel beschaffenden zurück, wie das im vorigen Kapitel ausge-

führt und mit allerhand Beispielen von schon gemachten und erprobten Versuchen dieser Art belegt worden ist. Durch den bis dahin genossenen Arbeitsunterricht würden die Zöglinge auf dieser Altersstufe (also in den mittlern und obern Klassen der höhern Unterrichtsanstalten) in technischer Geschicklichkeit weit genug vorgeschritten sein, um derartige Anschauungsmittel (für Geometrie, Physik, Chemie, Geographie, Astronomie) in der wünschenswerten Vollkommenheit fertigen zu können; auch wäre eben dadurch ihr Körper hoffentlich ausgearbeitet genug, um selbst eine größere geistige Anstrengung ohne Nachteil ertragen zu können, zumal da jene praktischen Arbeiten zur Herstellung wissenschaftlicher Apparate den mehr abstrakten Beschäftigungen immerfort noch zur Seite gehen würden.

Wenn nun außerdem, wie ich als selbstverständlich voraussetze, bei der Auswahl und Aufeinanderfolge der einzelnen Werkstattsarbeiten sorgfältig darauf geachtet würde, einen möglichst stetigen Übergang zu gewinnen teils von leichtern zu schwerern, teils von solchen, die mehr nur die Sicherheit des Auges und der Hand zum Zwecke haben, zu solchen, welche auch den Schönheitssinn und den Geschmack bilden, endlich zu solchen, die zugleich die Anknüpfung theoretischer Kenntnisse an die praktischen Beschäftigungen nahelegen, so wären, sollte ich meinen, alle wichtigern Momente für eine natur- und sachgemäße „Organisation des Arbeitsunterrichts“ gegeben. Aufgabe der Vorsteher von Schulwerkstätten, der Vereine für Förderung des Arbeitsunterrichts, nicht am wenigsten der allgemeinen Versammlungen von Freunden desselben und der von ihnen bestellten leitenden Organe, endlich der dieser Richtung zuneigenden pädagogischen Presse müßte es sein, bestimmte Vorschläge und Pläne für eine solche Organisation zu Tage zu fördern, damit nicht die Bestrebungen für Einführung des Arbeitsunterrichts sich in einseitige Richtungen verirren und dadurch von ihrem rechten Ziele abgelenkt oder doch ihrer besten Erfolge verlustig werden.*)

*) Nach Nr. 45 des „Nord-West“ von 1882 haben sich die Direktoren der Kunstgewerbemuseen zu Berlin, Dresden, Leipzig, die Herren Grunow, Graff, zur Straffen, mit dem Realschuloberlehrer Dr. Götze-Leipzig vereinigt, um einen Stufengang für den Handfertigkeitsunterricht in Text und Bild auszuarbeiten.

Elftes Kapitel.

Die neueste Bewegung für Einführung des Arbeitsunterrichts.

Die teils direkten, teils indirekten Anregungen zu gunsten einer „Erziehung zur Arbeit", welche zu Anfang der 50er Jahre stattgefunden, traten bald wieder zurück; nur in einzelnen Schriften klangen dieselben noch an,*) und in einzelnen Privatanstalten (wie der, 1863 eröffneten, Barthschen zu Leipzig), wurden praktische Versuche mit Betreibung des Arbeitsunterrichts gemacht. Erst die 70er Jahre sollten einen neuen Anstoß zu einer Bewegung in dieser Richtung bringen. Und zwar von zwei Seiten her, beidemal — ich möchte sagen leider! — von außerhalb Deutschlands. Denn bedauerlich bleibt es immer, wenn unser deutsches Volk bei solchen und ähnlichen wichtigen Reformen mehr auswärtigen Anregungen als einem aus ihm selbst hervorgehenden Antriebe folgt. Die eine Strömung der reformatorischen Bewegung kam diesmal vom Norden, von Skandinavien, die andre vom Süden, von Österreich her. Der Entstehung nach die ältere Bewegung ist die nordische, denn sie greift zurück bis in die 60er Jahre. Ihr erster Ausgangspunkt war, wie neuerdings konstatiert worden, nicht Dänemark und auch nicht Schweden, sondern Finnland. Dort ward auf Betrieb eines verdienten Pädagogen, Uno Cygnäus aus Helsingfors, der auf einer Reise durch Deutschland die Bestrebungen Pestalozzis, Fröbels u. a. kennen gelernt, bei Reorganisation des Schulwesens Anfang der 60er Jahre der Handfertigkeitsunterricht nicht bloß in den Lehrerseminarien eingeführt, sondern auch zu einem obligatorischen Unterrichtsfach in den Volksschulen erhoben. Von dort pflanzte sich die Bewegung hinüber nach Schweden und Dänemark. In Schweden entstanden die ersten Arbeitsschulen 1872 in Nääs, Upsala,**) Claestorp. Schon um etwas früher (etwa seit 1866) hatte der dänische Rittmeister a. D. Clauson von Kaas für die Sache des Handfertigkeitsunterrichts zu wirken be-

*) So in der schon erwähnten Schrift von Ziller: „Grundlegung und Lehre vom erziehenden Unterricht", 1865, in der Schrift: „Der Handarbeitsunterricht in der Schule", von Rosalie Schallenfeld in Berlin, 1861, (worin der Klassenunterricht in weiblichen Arbeiten empfohlen wird), in der Schrift von Wichern: „Über Erziehung und Arbeit, besonders in Anstalten," 1867, u. s. w.

**) In Upsala bestand schon seit 1854 eine Arbeitsschule, aber wohl in unzureichender Gestalt, die 1872 reorganisiert worden zu sein scheint.

gonnen. Er hatte gegen Ende der 60er Jahre in Kopenhagen eine Art von wandernder Schulwerkstatt errichtet, in welcher er Knaben und Erwachsene in allerhand nützlichen Arbeiten unterwies. Im Jahre 1873 errichtete er zur weiteren Ausbreitung seiner Ideen die „allgemeine dänische Hausfleißgesellschaft“ (Dansk Husflids Selskab). Auf der großen Wiener Weltausstellung 1873 war bereits eine Sammlung dänischer Hausfleißarbeiten ausgestellt. Die Kopenhagener Hausfleißgesellschaft erhielt dafür ein Ehrendiplom, Herr Clauson von Kaas einen Orden. So wurden zuerst jene Bestrebungen auch in Deutschland bekannt.*) Auf derselben Ausstellung zu Wien befanden sich aber auch drei Modelle für Betreibung des Arbeitsunterrichts, welche der schon erwähnte verdiente österreichische Schulmann Erasmus Schwab geliefert hatte, das Modell eines Schulgartens, sowie zwei Modelle von Arbeitsschulen für Knaben und für Mädchen. Der Bedeutsamkeit der Schwabschen Bestrebungen, nicht minder der fast überraschenden Erfolge, die sie in Österreich gehabt, ist bereits oben (S. 106) gedacht worden. Schulwerkstätten nach Schwabschem Muster wurden mit Genehmigung der Regierung in einer Anzahl von Knabenschulen (zunächst in Wien) eingerichtet.

Nach Deutschland herein drang diese von Wien ausgehende Bewegung damals nicht. Höchstens die Schwabschen Schriften wurden gelesen, doch ohne daß es zu praktischen Versuchen der Verwirklichung seiner Ideen kam. Dazu bedurfte es eines unmittelbarern, stärkeren Anstoßes, einer energischen persönlichen Agitation. Eine solche unternahm der schon genannte Rittmeister Clauson von Kaas. Er kam zu diesem Zwecke zuerst 1875 nach Berlin. Es gelang ihm, daselbst die Bildung eines „Vereins für häuslichen Gewerbfleiß“ zu stande zu bringen. Auch in Dresden hielt er in demselben Jahre einen Vortrag. Gleichzeitig suchte er durch eine Schrift zu wirken, worin er seine Ideen und seine Erfahrungen betreffs einer Ergänzung des theoretischen durch einen praktischen Unterricht entwickelte.**) Die preußische Regierung wendete der Sache ihre Aufmerksamkeit zu. In ihrem Auftrage bereiste 1876 der Direktor des Rummelsburger Waisenhauses, Wilski, Dänemark und Schweden. Der Berliner Verein seinerseits sandte den Lehrer Jul. Höhn nach Kopenhagen, um dort

*) S. die Schrift: „Handfertigkeit und Schule,“ von Kreyenberg (1883).
**) „Die Arbeitsschule neben der Lernschule“ (1876).

einen Kursus des Handfertigkeitsunterrichts durchzumachen. Beide erstatteten über das, was sie gesehen, günstige Berichte.*) Infolge dessen richtete der Berliner Verein sowohl eine Arbeitsschule für Knaben als auch einen Kursus für Lehrer ein. Clauson-Kaas, mit einem großen Agitationstalent und einem nicht zu ermüdenden Eifer für seine Sache ausgerüstet, gewann durch Vorträge, die er in verschiedenen Gegenden Deutschlands hielt, mehr und mehr Anhänger und Förderer seiner Ideen. Zu den hervorragendsten und werkthätigsten derselben gehörten bald der Superintendent Reydt zu Lingen im Hannöverischen, der Stadtrat v. Schenkendorff in Görlitz, der Senator Brons in Emden, der Landrat Graf Schlieffen in Mecklenburg, der Ökonomierat Petersen in Eutin, der Schuldirektor Michelsen in Hildesheim (Sohn des Verfassers der Schrift: „Die Arbeitsschulen im Holsteinschen"), der Redakteur Dr. Lammers in Bremen, der Professor Post in Göttingen, der Oberbürgermeister Selke in Königsberg, der Stadtrat Böhnisch in Dresden, der Oberlehrer Dr. Götze in Leipzig, der Oberlehrer Dr. Gelshorn in Zabern im Elsaß u. a. Mehrere Lehrkurse wurden abgehalten, in denen Clauson-Kaas selbst unter Beihilfe tüchtiger Handwerker den Lehrern Anleitung zur Erlernung der zur Erteilung des Arbeitsunterrichts nötigen Handfertigkeiten gab. Der erste dieser Lehrkurse fand 1880 in Emden mit Beihilfe des Landesdirektoriums für Hannover statt (es hatten sich dazu 63 Teilnehmer aus allen Teilen Deutschlands zusammengefunden), der neueste in Dresden 1882. Dieser letztere hatte sich wesentlicher Begünstigungen von Seiten der königl. sächsischen Ministerien des Innern und des öffentlichen Unterrichts zu erfreuen; er vereinigte ohngefähr 70 Lehrer (darunter 50 Direktoren und Lehrer von Volksschulen aus Sachsen, 3 aus Thüringen, 1 aus Schlesien, 3 aus Böhmen 2c.) zu etwa sechswöchentlichen gemeinsamen Übungen. Schulwerkstätten entstanden an vielen Orten (in Görlitz, Emden, Königsberg i. Pr., Kiel, Braunschweig, Bremen, Osnabrück, Waldenburg in Schlesien, Leipzig, Dresden, Pforzheim, Aschaffenburg, Stuttgart, Karlsruhe, Straßburg im Elsaß u. s. w.). In neuester Zeit ist der Handfertigkeitsunterricht fakultativ im königl. sächs. Lehrerseminar zu Dresden eingeführt; die Leitung desselben hat Clauson-Kaas. In der Pfingstwoche 1881

*) Im „Arbeiterfreund", dem Organ des „Centralvereins für das Wohl der arbeitenden Klassen."

fand in Berlin die erste (vertrauliche) Zusammenkunft von Freunden des Arbeitsunterrichts statt. Ihr Ergebnis war die Niedersetzung eines über Deutschland verzweigten Ausschusses zur weiteren Betreibung der Agitation. Zum Vorort ward Bremen gewählt, wo ein engerer Ausschuß seinen Sitz haben sollte, an dessen Spitze Dr. Lammers gestellt wurde. Die von letzterm herausgegebene Zeitschrift: „Nord-West" ward zum Preßorgan der Sache des Handfertigkeitsunterrichts erklärt. Im Jahre 1882 war die Bewegung bereits so weit vorgeschritten und erstarkt, daß der Ausschuß eine öffentliche Versammlung, oder (wie es in der Einladung hieß) einen „Kongreß für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß", für den 3. Juni nach Leipzig ausschreiben konnte. Derselbe war zahlreich besucht, auch, worauf besonderes Gewicht gelegt ward, von den königl. sächs. Ministerien des Innern und des öffentlichen Unterrichts offiziell durch zwei Kommissarien beschickt. Mit ihm war eine Ausstellung von Schulwerkstattsarbeiten verbunden, welche sowohl nach der Zahl als nach der Tüchtigkeit der ausgestellten Arbeiten Vorzügliches bot.*) Hier erschien auch eine Gruppe von Holzarbeiten aus dem Lehrerseminar zu Nääs in Schweden. Clauson-Kaas hatte nichts ausgestellt.

Durch diese schwedischen Arbeiten und ebenso durch das von einem dortigen, ebenso gemeinnützigen als wohlhabenden Förderer der Sache, dem Kaufmann und Gutsbesitzer Abrahamson in Nääs, dem deutschen Ausschuß für den Handfertigkeitsunterricht gemachte großmütige Anerbieten, deutschen Lehrern, welche an dem daselbst für den Sommer 1883 geplanten Lehrkursus teil zu nehmen wünschten, freie Station zu gewähren, wurde die Aufmerksamkeit Deutschlands mehr als bisher auf die Fortschritte des Arbeitsunterrichts in Schweden gelenkt. Schon die 1880 von der preußischen Regierung nach Dänemark und Schweden entsandte Kommission zur Besichtigung der dortigen Anstalten für den Handfertigkeitsunterricht hatte als das Ergebnis ihrer Beobachtungen berichtet, daß in Dänemark die sogen. Hausfleißbestrebungen in einem Stillstande, wo nicht Rückgange begriffen zu sein schienen, daß dagegen in Schweden, unter dem Zusammenwirken von Regierung, Gemeinden, Vereinen und Privaten, die Be-

*) S. die schon erwähnte Schrift: „Verhandlungen des Kongresses für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß am 3. Juni 1882 in Leipzig, nebst einem Bericht über die damit verbundene Ausstellung von Schulwerkstattsarbeiten". Für die Redaktion verantwortlich Dr. Götze (1882).

wegung einen gedeihlichen Fortgang und Aufschwung nehme. Was außerdem vom deutschen Standpunkte aus den schwedischen Bestrebungen einen entschiedenen Vorzug vor den dänischen verlieh, war der Umstand, daß, während diese letzteren offenbar, wenn nicht ausschließlich, doch überwiegend mehr den ökonomischen Zweck des Arbeitsunterrichts betonen, jene ersteren und namentlich die in Nääs von Herrn Abrahamson begründeten, von Herrn Salomon geleiteten Anstalten mehr das erzieherische Prinzip ins Auge fassen.*) Daher kann es nicht Wunder nehmen und mag schwerlich als Undank ausgelegt werden, wenn — bei aller Anerkennung der großen Verdienste des Herrn Rittmeisters Clauson von Kaas nicht bloß um die erste Anregung, sondern auch um die unnachlassende eifrige Schürung der Bewegung für den Arbeitsunterricht — dennoch, was die Betreibung dieses Unterrichts betrifft, die deutschen Freunde desselben sich mehr der schwedischen, als der dänischen Methode zuneigen.

Übrigens ist man in Deutschland bereits emsig daran, sich eigne Wege für Einführung und Gliederung des Arbeitsunterrichts zu bahnen. Allerdings gehen diese Bestrebungen zur Zeit noch in ihren Richtungen teilweise auseinander. Einverstanden ist man allgemein in den Kreisen der Anhänger dieser Reform teils über die gesundheitlichen Vorteile des Arbeitsunterrichts, teils darüber, daß mittels desselben eine mehr harmonische Ausbildung von Geist und Körper anzustreben und zu erzielen sei. Dagegen spalten sich die Ansichten und die dadurch beeinflußten praktischen Versuche in bezug auf die näheren oder entfernteren, direkten oder indirekten Zwecke, die der Arbeitsunterricht verfolgen solle. Die Einen stellen den Nützlichkeitsstandpunkt voran; sie erstreben daher vorzugsweise solche Arbeitserzeugnisse, die leicht eine Verwertung finden; sie wollen durch die Anlernung des nachwachsenden Geschlechts zur Betreibung gewisser Erwerbszweige einer heruntergekommenen Bevölkerung aufhelfen und so indirekt zur Heilung wirtschaftlicher und sozialer Mißstände beitragen. Dieser Gesichtspunkt herrscht z. B. in den schlesischen Schulwerkstätten vor. Andere erachten es für einen ausreichenden Gewinn, wenn nur überhaupt die Jugend zu größerer technischer Geschicklichkeit

*) S. die Schrift: „Arbeitsschule und Volksschule: Auswahl von Konkurrenzaufsätzen über die Preisfrage: „Läßt sich die Arbeitsschule mit der Volksschule verbinden?", nebst einem Bericht über mehrere Slojd", von O. Salomon (1881).

erzogen werde; sie haben dabei die Hebung des Handwerks und speziell auch des Kunstgewerbes im Auge. Diese Richtung vertritt, besonders auch nach Seiten der Ausbildung des Geschmacks und des Schönheitssinns, vorzugsweise die, unter des Herrn von Schenkendorff Leitung stehende, Arbeitsschule zu Görlitz. Wieder andere weisen alle Rücksichten wirtschaftlicher Nützlichkeit entweder gänzlich zurück, oder stellen sie nur in die zweite Linie: ihnen ist der Arbeitsunterricht eine Ergänzung des herkömmlichen Lernunterrichts — nicht bloß in der Hinsicht, daß er eine von diesem vernachlässigte Seite der Bildung, die körperlich-technische, zu Ehren bringen solle, sondern gleichzeitig auch so, daß er dem Lernunterricht selbst Hilfsmittel biete (wissenschaftliche Apparate und Anschauungsmittel für Geometrie, Physik, Chemie, Geographie u. s. w.) und sich so gewissermaßen in dessen Dienst stelle. In diesem Sinne arbeitet schon lange die Schulwerkstatt von Beust in Hottingen bei Zürich; in diesem Sinne sind mit bemerkenswerter Übereinstimmung die verschiedenen Leipziger Anstalten thätig (das Barthsche Institut, das Blindeninstitut, die Schülerwerkstatt, die sozusagen freiwillige Arbeitsschule der Zöglinge der Realschule I. Ordnung). Eine Art von Combination des ökonomischen und des wissenschaftlichen Zwecks strebt die Dresdener Schulwerkstatt an.

Auch die auf den Arbeitsunterricht bezügliche, bereits ziemlich zahlreiche, neueste Litteratur geht nach diesen verschiedenen Richtungen auseinander. Die überwiegend ökonomische und soziale ist hauptsächlich vertreten in einer sehr anregenden Schrift des Herrn von Schenkendorff, betitelt: „Der praktische Unterricht eine Forderung der Zeit an die Schule: sein erziehlicher, volkswirtschaftlicher und sozialer Wert" (1880), sodann in den „Mitteilungen über die Arbeitsschulen des Vereins zur Förderung des Wohls der arbeitenden Klassen im Kreise Waldenburg in Schlesien" (1881), die streng pädagogische vor allem in der, im Auftrage der Gemeinnützigen Gesellschaft zu Leipzig vom Realschuloberlehrer Dr. Götze ausgearbeiteten, lichtvollen Denkschrift: „Die Ergänzung des Schulunterrichts durch praktische Beschäftigungen" (1880).

Auf dem „Kongreß für den Handfertigkeitsunterricht" zu Leipzig im Sommer 1882 waren beide Richtungen vertreten — sowohl in den einleitenden Berichterstattungen (auf der einen Seite durch Dr. Götze und Dr. Barth, auf der andern durch Herrn von Schenkendorff) als auch in den nachfolgenden lebhaften Debatten.

Je nach diesen abweichenden Ansichten über die Zwecke des Arbeitsunterrichts sind auch die Arbeiten verschieden, zu denen die verschiedenen Schulwerkstätten ihre Zöglinge vorzugsweise anleiten. Die vorwiegend dem ökonomischen Gesichtspunkt zuneigenden (z. B. die Waldenburger) lassen allermeist Gegenstände des unmittelbar praktischen Gebrauchs fertigen (Laubsägearbeiten, wie Feuerzeuge, Cigarrenständer, Toilettenkasten u. s. w., Tischlerarbeiten, wie Messerkasten, Stiefelknechte, Bilderrahmen u. s. w., Drechslerarbeiten, wie Kegel, Gartenstühle u. s. w., Schnitzereien, wie Ornamente, Schlüsselschränkchen u. s. w., dann Bürstenbinder-, Korbmacher-, Papparbeiten). Andre, wie die Dresdner, liefern neben ebensolchen Arbeiten (zumeist aus Pappe und Holz) auch Gegenstände für den Schulgebrauch, Lehr- und Anschauungsmittel. Die Leipziger suchen ihre Stärke vorzugsweise in letzteren; sie bedienen sich dazu, je nach dem Alter und der technischen Reife ihrer Schüler, der Papp-, Holz-, Metall- und Thonarbeiten, in der Holzarbeit wiederum teils des Tischlerns, teils der kunstreicheren Holzschnitzerei. Vorzugsweise dieser letzteren Beschäftigung, sowie des Modellierens in Thon, befleißigt sich die Görlitzer Arbeitsschule. Und so hat fast jede Werkstatt ihre eigne Spezialität teils in bezug auf Art und Material ihrer Arbeiten, teils in bezug auf deren Zweck.

Indessen wäre es jedenfalls voreilig, aus dieser dermaligen Verschiedenheit der Ansichten und der Methoden auf bleibende trennende Gegensätze unter den Freunden und Förderern des Arbeitsunterrichtes in Deutschland schließen zu wollen. Dazu ist die ganze Bewegung noch zu neu, zu sehr noch gleichsam im Flusse. Es steht zu erwarten, daß, bei längerem Fortgang der Bewegung, teils durch die Presse, teils und vor allem durch den persönlichen Ideenaustausch, zu welchem die jährlichen Kongresse Anlaß bieten, die verschiedenartigen Ansichten sich allmälig mehr abklären und dadurch wohl auch einander mehr nähern oder in großen gemeinsamen Mittelpunkten sich zusammenfinden werden.

In einem wichtigen Punkte besteht schon jetzt unter den Pflegern des Arbeitsunterrichts kaum noch eine Meinungsverschiedenheit, darin nämlich, daß dieser Unterricht, um wahrhaft fruchtbar, namentlich nach der pädagogischen Seite hin, zu wirken, nicht von bloßen Technikern (Handwerkern oder auch Künstlern), sondern von pädagogisch gebildeten Lehrern erteilt und geleitet werden muß. Höchstens das

mag noch zweifelhaft sein, ob und wieweit in einzelnen Fällen, nach besonderen lokalen Verhältnissen, etwa neben den Lehrern auch Handwerker vorübergehend noch zugezogen werden müssen. Als der richtigste Weg ist allseits anerkannt, auch bereits mit sichtlichem Eifer und mit bestem Erfolge in Angriff genommen worden die planmäßige Vorbildung der zur Erteilung des Arbeitsunterrichts bestimmten Lehrer mit Hilfe geschickter und intelligenter Handwerker.

Diese Ausbildung der Lehrer hat bisher vorzugsweise in den von Clauson von Kaas veranstalteten und geleiteten Lehrkursen (daneben für einige wenige Lehrer in dem Lehrkurse zu Nääs), stattgefunden. Ein nächster wichtiger und notwendiger Schritt zur Konsolidierung der Bewegung, namentlich auch nach Seiten einer möglichsten Gemeinsamkeit des Vorgehens auf diesem Gebiete, scheint mir der zu sein, daß man so bald als thunlich an die Errichtung einer selbständigen deutschen Anstalt zur Vorbildung von Lehrern, eines deutschen „Lehrerseminars für den Arbeitsunterricht“ Hand anlege.*)

Die diesmalige Bewegung für Einführung des Arbeitsunterrichts in Deutschland hat einen von allen frühern wesentlich abweichenden Verlauf genommen. Früher hatte eine jede solche Bewegung fast immer einen vorzugsweise theoretischen und so zu sagen idealen Charakter; man stellte Grundsätze auf, man sprach Wünsche aus, man machte Vorschläge, aber man gelangte selten, vereinzelte und oft einseitige Versuche abgerechnet, dazu, diese Grundsätze, Wünsche und Vorschläge alsbald in die Praxis zu übertragen und so nach ihrer Ausführbarkeit zu prüfen. Diesmal hat man den umgekehrten Weg beschritten: man hat mit der Praxis, mit der Einrichtung von Arbeitsschulen, mit der Veranstaltung von Lehrkursen begonnen, und erst, nachdem dies geschehen, und mit Zugrundelegung der dabei gemachten Erfahrungen, geht man nun daran, eine gemeinsame Theorie und Methode der neuen Unterrichtsweise zu finden und zu vereinbaren. Die Bewegung solchergestalt mit Hilfe einer thatkräftigen, unermüdlichen und geschickten Agitation in Fluß gebracht zu haben, ist das zweifellose und bleibende Verdienst des Herrn Clauson von Kaas.

Daß die ganze Bewegung sich abermals, wie freilich früher

*) Einen bestimmten Vorschlag in dieser Richtung, von Herrn v. Schenkendorff ausgehend, finde ich im „Nord-West“ Nr. 2 von 1883.

schon mehrmals geschehen, im Sande verlaufen sollte, ist diesmal wohl kaum zu befürchten. Dafür hat sie schon in kurzer Zeit in der öffentlichen Meinung Deutschlands zu breiten Raum gewonnen und zu tiefe Wurzeln geschlagen. Sie erfreut sich auch bereits der Beachtung und der Gunst von Seiten hochstehender und maßgebender Personen.*) Dazu kommt, daß auch die Nachbarländer rings um Deutschland sich lebhaft an der Bewegung beteiligen — im Norden Skandinavien, im Süden Österreich, im Westen Frankreich,**) und

*) J. Kais. Hoheit die Frau Kronprinzessin des Deutschen Reichs ließ dem Herrn v. Schenkendorff, in Erwiderung auf die Zusendung seiner Schrift: „Der praktische Unterricht", durch Ihren Kammerherrn, Herrn v. Normann, nächst Ihrem Danke ausdrücklich folgendes mitteilen: „J. Kais. Hoheit wendet den Bestrebungen zu allgemeiner Einführung des Handfertigkeitsunterrichts ein lebhaftes Interesse zu und wünscht denselben immer größern und reichern Erfolg. Wo immer J. Kais. Hoheit Gelegenheit finden wird, diese Bestrebungen zu fördern und zu unterstützen, wird Höchstdieselbe gern dazu bereit sein". („Nord-West" Nr. 30 von 1881.)

*) Von Österreich war schon S. 106 die Rede. In Frankreich hat die Regierung, nach allem was man hört, sich der Sache mit größtem Eifer angenommen. Sie ließ im Jahre 1882 durch eine Kommission Schweden, Dänemark, Deutschland, Österreich bereisen, um von dem Stande und Fortgange der Arbeitsunterrichtsbewegung in allen diesen Ländern zuverlässige Kenntnis zu erlangen. Sie sandte mehrere Lehrer im Sommer 1882 zu dem Lehrkursus in Nääs, gab jedem 1000 Francs Reisegeld, später auch noch einen Zuschuß behufs eines Besuchs der andern schwedischen Slojdanstalten. Sie will (wie „Nord-West" in Nr. 27 von 1882 berichtet) ein Seminar für Lehrer des Arbeitsunterrichts errichten (wozu die Gebäude für 1200000 Francs bereits angekauft wären), und hat schon in dem Unterrichtsgesetz vom 26. März 1882 den Arbeitsunterricht für Knaben für alle öffentlichen Schulen obligatorisch erklärt. Betreffs Schwedens mögen dem darüber früher beiläufig Bemerkten noch folgende interessante Mitteilungen aus dem schon erwähnten Bericht des Lehrers Heeger hinzugefügt werden. Für Einführung des Arbeitsunterrichts und Belebung des Hausfleißes (für welche beide Zwecke, was hier nicht unerwähnt bleiben mag, u. a. auch ein Deutscher, der Bildhauer Ahlborn, durch zahlreiche Vorträge in Schweden, Norwegen, Finnland erfolgreich wirkte), gab die schwedische Regierung erst 2500 Kronen, (1 schwedische Krone verhält sich zu 1 Mark wie 10 : 11), im nächsten Jahre schon 10000, dann 20000 Kronen. Jede Schule, die den Arbeitsunterricht bei sich einführt, erhält dazu einen Jahresbeitrag von 75 Kronen. Die Regierung hat besondere Inspektoren für den Arbeitsunterricht (Slojd-Inspektoren) angestellt, welche auch Kurse zur Anlernung von Slojd-Lehrern halten. Die Zahl der Arbeits- oder Slojd-Schulen betrug 1876 80, 1877 100, 1878 120, 1879 schon fast 300 nur allein

daß so ein gewisser Wettstreit unter diesen Nationen erwacht ist, in welchem Deutschland nicht wird zurückbleiben wollen, schon deshalb nicht, weil in manchen der genannten Länder, namentlich in Österreich und Frankreich, man offenbar darauf ausgeht, die bessere praktische Vorbildung der Jugend wesentlich auch mit als Hebel für die Belebung und Vervollkommnung der Industrie, insbesondere der Kunstindustrie, zu benutzen. Schon dieses hochwichtige wirtschaftliche und soziale Interesse, nicht minder aber auch das ebenso wichtige pädagogische und humane für eine harmonischere Ausbildung und für die Gesundheit des nachwachsenden Geschlechts, wird hoffentlich ein genügender Sporn für Regierungen, Gemeinden, Vereine und Private sein, dieser brennenden Frage einer gründlichen Reform unseres Unterrichtswesens eine mehr als bloß vorübergehende Aufmerksamkeit und Teilnahme zuzuwenden.

---

für die männliche Jugend, 1881 456, sämtlich mit Volksschulen verbunden, so daß der Unterricht sowohl in der Lern-, als in der Arbeitsschule von demselben Lehrer erteilt wird. Mehrere hundert Lehrer nehmen jährlich an den Kursen zu Karlstadt und Nääs teil. Ein einziger Slojd-Inspektor (Ramström) hat zwischen 1875 und 1881 147 Kurse mit zusammen 1678 Teilnehmern (dieselben Personen waren wohl Teilnehmer mehrerer Kurse) abgehalten. Für die Lehrerausbildungskurse zahlt die Regierung jährlich 12000 Kronen. Auch ist jedem Lehrer, der den Slojd in seiner Schule nach den von den Regierungsbehörden vorgezeichneten Normen einführt, eine Unterstützung in Aussicht gestellt. Auf ein von dem Direktor O. Salomon in Nääs 1877 an alle Lehrer Schwedens gerichtetes Zirkular mit der Frage: „Wollen Sie den Slojd in Ihrer Schule einführen?“ antworteten über 69 Prozent der Lehrer bedingungslos, 5 Prozent bedingungsweise bejahend und nur 15 Prozent verneinend. Die Anstalten zu Nääs — eine Mädchenschule, eine Knabenschule, beide mit Arbeitsunterricht, und ein Slojdseminar — sind von Herrn Abrahamson mit der ansehnlichen Summe von 225000 Kronen dotiert; das Seminar wird außerdem von der Hausfleißgesellschaft der Provinz unterstützt.

Anhang.

Der letzte Bogen dieser Schrift sollte eben unter die Presse gehen, als die Berichte von der diesjährigen Versammlung des allgemeinen deutschen Lehrertages (15. 16. 17. Mai in Bremen) erschienen. Sogleich in der ersten Sitzung desselben war die Überbürdungsfrage verhandelt worden. Von den ohngefähr 1600 dort anwesenden deutschen Lehrern hat keiner das Vorhandensein einer Überbürdung unbedingt zu leugnen gewagt, wohl aber haben die meisten Redner dasselbe in mehr oder minder ausgedehnter Weise zugestanden. Der Referent, Seminardirektor Dr. Credner von Bremen, stellte eine lange Reihe von Thesen auf, deren Kern folgende Sätze bilden:

„Ob Überbürdung stattfindet, ist davon abhängig, 1) ob dem normal angelegten Schüler nach Anfertigung seiner Schularbeiten das nötige Quantum Schlaf gesichert ist; 2) ob der Zögling nach mehrstündigem Schulunterricht sich ausruhen und erholen kann; 3) ob die häuslichen Aufgaben so eingerichtet sind, daß den Knaben und Mädchen nach Arbeit und Spiel noch Zeit übrig bleibt, sich im Hause nützlich zu machen und die Fertigkeit und Gewandtheit zu erlernen, welche das praktische Leben erfordert (!)."

In der Debatte darüber traten folgende Ansichten zu Tage: „Hauptursachen der Überbürdung sind das Fachlehrersystem und die Eitelkeit mancher Lehrer" (Schuldirektor Bartels-Gera); „Überbürdung findet in allen Schulen statt, auch in der Volksschule und der höhern Töchterschule; das Grundübel ist die übertriebene Schätzung des Wissens im Gegensatz zur Bildung überhaupt und im Vergleich zur körperlichen Bildung" (Direktor Dr. Keferstein-Hamburg); „Überbürdung ist in vielen Schulen vorhanden; Aufgabe der deutschen Lehrer ist es, ernsthaft (!) Mittel und Wege aufzusuchen, um diesen Übelstand zu beseitigen; der Körperpflege ist mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden, als vielerorten geschieht" (Gymnasiallehrer Dr. Noack-Herford); „die vielen Prüfungen tragen wesentlich zur Überbürdung bei, auch ist in Erwägung zu ziehen, ob nicht für manche Fächer, namentlich die Sprachen, eine bessere Lehrmethode zu finden sei" (Gymnasiallehrer Dr. Zimmermann-Hamburg). Der Referent selbst betonte zwar, daß vielfach die Eltern selbst an der Überbürdung ihrer Kinder schuld seien, erinnerte aber auch an das: mens sana in cor-

pore sano (nur in einem gesunden Körper wohnt eine gesunde Seele) und das non multa, sed multum (nicht Vielerlei, sondern das Wesentliche recht — gilt es zu lehren).

Am zweiten Tage der Versammlung kam die Einführung der Gesundheitslehre als Unterrichtsgegenstand in die Volksschule zur Sprache. Der Referent, Dr. med. Scholz, sagte:

„Die dafür nötige Zeit ließe sich schon gewinnen, wenn man sich nur entschließen könnte, Manches, was er als unnützen Ballast im naturkundlichen Unterricht bezeichnen möchte, einfach über Bord zu werfen. Das Detail der Naturbeschreibung oder eine zu reichhaltige Nomenclatur, ja selbst die Systematik scheine ihm von keinem großen praktischen und erziehlichen Nutzen zu sein. Die Notwendigkeit der Kenntnis der nützlichen und schädlichen Pflanzen solle nicht bestritten werden; gerade diese aber sei im eminenten Sinne praktisch und hygienisch zu wirken bestimmt. Die einzelnen Teile der Gesundheitslehre, namentlich Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers, dürften nur im engsten Anschluß an praktisch-hygienische Zwecke gelehrt werden. Erst in den Seminarien solle der Gesundheitsunterricht ein systematisch-wissenschaftlicher sein.“

Die Versammlung schenkte diesen Ausführungen ihren Beifall.

So sind also von ca. 1600 Vertretern der deutschen Lehrerschaft folgende Sätze als richtig teils positiv anerkannt, teils stillschweigend zugestanden worden:

1) Eine Überbürdung findet mindestens in vielen Schulen statt, und zwar nicht bloß in den höhern, sondern auch in Volksschulen und Töchterschulen.

2) Es ist ein Gebot der Pädagogik, daß den Knaben und Mädchen Zeit gegönnt werde nicht bloß zur Erholung, zum regelmäßigen Schlaf und zum Spiel, sondern auch zur Erlernung körperlicher Fertigkeiten.

3) An der von der Lernschule bisher verwendeten Zeit läßt sich sparen

a) durch bessere Lehrmethoden;

b) durch Ausscheidung mancher überflüssiger Lehrstoffe;

c) durch Anknüpfung des theoretischen Wissens unmittelbar an praktische Vorkommnisse — unter Vorbehalt eines systematisch-wissenschaftlichen Unterrichts für die höhern Unterrichtsstufen.

Alle diese Sätze sind auch in meiner Schrift aufgestellt, begründet und entwickelt — Nr. 1 im 3. Kapitel, Nr. 2 im 4., 5., 6. Kapitel, Nr. 3 im 9. Kapitel. Als ein über alles Erwarten günstiges Resultat darf ich es ansehen, daß diese Ausführungen meiner Schrift bereits vor ihrem Erscheinen eine so erwünschte Bekräftigung finden in den Kundgebungen einer allgemeinen deutschen Lehrerversammlung.

Berichtigungen.

Seite 28. Z. 6. v. oben statt Hartwig muß es heißen Hartwich.
S. 29. Note *) Z. 1. v. o. statt Köhn — Kohn.
Ebenda Note **): Das dort angegebene Zahlenverhältnis wird vom Reichsanzeiger bestritten — es ist den Mitteilungen des preußischen Statistischen Büreaus entnommen.

Druck von C. G. Röder in Leipzig.

C. G. Röder, Leipzig.



